

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto**  
**Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto**

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico  
e no Ensino Secundário

## **EDUCAÇÃO VISUAL NA ESCOLA: APRENDER A SER UM PROFESSOR REFLEXIVO**

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Andreia Sofia Vieira Pinto

Orientadora

Professora Doutora Manuela Ferreira

Professor Cooperante

Professora Augusta Medeiros

Escola Secundária de Ermesinde

**MAIO, 2016**



Num *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos (Schon, *cit.* por Nóvoa, 1992, p.90).

## RESUMO

O momento do estágio, ao possibilitar uma experiência de formação que tem a particularidade de se realizar em contexto pedagógico, permitindo-me acompanhar e participar no dia-a-dia das turmas de Artes e do Curso Profissional de Vitrinismo da Escola Secundária de Ermesinde, entre 6 de outubro de 2014 e de 2 de junho de 2015, constitui-se como uma etapa única em termos de autocrescimento e autodescoberta, essenciais para o meu desenvolvimento pessoal e futuro profissional.

Neste sentido, no presente Relatório estão em causa as inúmeras aprendizagens vividas em primeira mão, muito em particular, as que me permitiram observar e participar nas diversas facetas que a Educação Visual pode assumir no âmbito i) da escola e na realização de projetos escolares; ii) da relação da escola com a comunidade por via do uso pedagógico de recursos culturais disponíveis; iii) da relação pedagógica e do desenvolvimento e gestão do currículo.

A partir do questionamento dos modos como se pensam e repensam as práticas docentes e dos sentidos educativos e artísticos que pode assumir a disciplina de Educação Visual, perspetivando o seu contributo para a formação de jovens com um espírito crítico e uma postura interveniente perante a sociedade que os rodeia, procura-se traduzir o processo de reflexividade que envolveu a pessoa da estagiária, a estagiária como observadora participante e interveniente como futura profissional, e onde se entrecruzaram tempos diversos.

Na estreita relação entre educação e artes visuais, são e foram todas essas oportunidades de me experimentar como uma professora que deseja ser reflexiva - procurando refletir criticamente sobre o percurso de formação vivido no estágio, com base nas minhas observações das aulas assistidas, das aulas dadas e atividades realizadas, dentro e fora da escola -, e a descoberta e consciencialização das minhas próprias incoerências e contradições, durante e depois do estágio, que constituem a razão de ser do presente Relatório.

**Palavras-chave:** Educação Visual, reflexividade, professor reflexivo, pensamento crítico.

## RÉSUMÉ

Le moment du stage m'a offert une expérience de formation dans un contexte pédagogique, et m'a permis de suivre et de participer, chaque jour, aux cours, dans les classes d'Arts et cours professionnel de vitrinisme, à l'école de Ermesinde, entre le 6 Octobre 2014 et le 2 Juin 2015. Cette expérience m'a fait évoluer en termes d'auto-croissance et de la découverte de moi-même, caractéristiques essentielles pour mon développement personnel et avenir professionnel.

En ce sens, j'ai décrits dans ce rapport les nombreux apprentissages que j'ai connu, principalement ceux qui m'ont permis d'observer et de participer, dans différentes formes, que l'éducation visuelle peut nous dévoiler. i) entre l'école et la réalisation de projets scolaires ; ii) entre la relation de l'école avec la communauté através de l'utilisation pédagogique et des ressources culturelles disponibles; iii) entre la relation pédagogique et le développement de la gestion du programme curriculaire.

De la remise en question des façons de penser et de repenser les pratiques d'enseignement et les sens éducatifs et artistiques que nous offre ce sujet, éducation visuelle, et imaginant sa contribution à la formation de jeunes avec un esprit critique et une attitude intervenante envers la société, l'objectif fut donc de chercher à traduire le processus de réflexivité impliquant la personne du stagiaire, le stagiaire comme un observateur participant et acteur dans un avenir professionnel.

C'est através de cette relation étroite entre l'éducation et les arts visuels que j'ai senti cette possibilité de me voir comme un futur professeur qui se veut auto-critique - se faisant sans cesse une réflexion sur le parcours de formation vécu sur scène, ayant toujours comme base mes observations faites en classes, les cours donnés et les activités faites, dans et en dehors de l'école - et la découverte et connaissance de mes propres incohérences et contradictions , pendant et après le stage, qui sont la raison d'être de ce rapport .

**Mots-clés:** Art, réflexion, réflexivité, professeur réflexive, pensée critique.

## ABSTRACT

During the traineeship I participated in the daily routine of the classes of Art and Window Dressing Professional Course at the High School of Ermesinde. Between the 6th of October of 2014 and the 2nd of June of 2015 I had the chance to have an experience in a pedagogical context, being a unique stage for my personal growing and self-discover, essential for my personal and professional development. Thus, this report concerns about the countless apprenticeships lived in that context, particularly those that allowed me to observe and participate in the different faces that Visual Education can assume in the ambit of i) the school and accomplish of scholar projects; ii) the relationship between the school and the community by using the cultural resources available; iii) the pedagogical relationship and the development and management of the curriculum. From the questioning of the ways to think and rethink the teaching practices and the educational and artistic senses that the subject of Visual Education can assume, prospecting their contribute to the youngsters' formation to a critical spirit and an intervening attitude towards the surrounding society, we aim to translate the reflection process that involved the trainee as both an observant and a participant. In the close relationship between education and visual arts, the opportunities that I had to experience myself as a teacher that wants to be reflexive – looking for reflect in a critical way about the learning process of the traineeship on the basis of my observations on the assisted classes, given classes and undertaken activities – and the discover and awareness of my own incoherencies and contradictions during and after the traineeship are the greater object of this report.

**Keywords:** Art, reflexivity, reflective teacher, critical thinking.

## AGRADECIMENTOS

Desta forma expresso os meus sinceros agradecimentos a todos os que colaboraram e contribuíram, direta ou indirectamente, para a concretização desta dissertação que contou com importantes apoios e incentivos jamais esquecidos, os quais contribuíram para o enriquecimento da minha formação académica e científica.

À Professora Doutora Manuela Ferreira, pela orientação, disponibilidade, compreensão e apoio na reflexão dos conteúdos teóricos e práticos. À Professora Doutora Alexandra Sá Costa e ao Diretor do Mestrado Professor Doutor Henrique Vaz, pelas oportunidades que me ofereceram.

A todo o corpo docente do Mestrado pelo espaço de aprendizagem facultado ao longo deste processo, bem como aos meus colegas de Curso com os quais partilhei momentos memoráveis.

À Professora Cooperante, Augusta Medeiros, pela confiança, disponibilidade, simpatia e liberdade que me depositou aula após aula durante o período de Estágio. À Escola Secundária de Ermesinde, principalmente às turmas do 12º de Artes Visuais e 11º Vitrinismo pelo seu contributo para o presente estudo.

À Anabela Martins por todas as palavras de incentivo e amparo.

Por fim, um agradecimento especial à minha Mãe, pelos valores, pela força e coragem que desde sempre me transmitiu e ensinou, e aos restantes familiares e amigos um obrigado por todo o apoio e carinho incondicional.

A todos dedico o presente trabalho.

## **ABREVIATURAS**

### **A**

**AIS** - Artists in School

**APECV** - Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

### **C**

**CCAP**- Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores

### **E**

**EV** – Educação Visual

### **M**

**MEAV** - Mestrado em Ensino das Artes Visuais

### **N**

**NT** – Nota de Terreno

### **P**

**PAA** - Plano Anual de Atividades

**PE** - Projeto Educativo



# ÍNDICE

|   |      |
|---|------|
| RÉSUMÉ.....   | v    |
| ABSTRACT .....  | vi   |
| AGRADECIMENTOS .....  | vii  |
| ABREVIATURAS .....  | viii |
| ÍNDICE DE FIGURAS .....   | xi   |
| ÍNDICE DE ANEXOS .....  | xi   |
| PRÓLOGO.....  | 12   |
| INTRODUÇÃO - percurso e posicionamento metodológico.....  | 13   |
| <br>  |      |
| CAPÍTULO I – PERSPETIVAS TEÓRICAS SOBRE PROFESSOR REFLEXIVO E O<br>ENSINO DAS ARTES VISUAIS ..... | 24   |
| 1. Sociedades reflexivas e questões de educação na contemporaneidade .....                        | 24   |
| 1.1. Sociedades reflexivas .....  | 24   |
| 1.2. Questões de educação na contemporaneidade.....   | 26   |
| 1.3. O professor reflexivo.....   | 29   |
| 2. Reflexividade e educação visual - o papel do professor reflexivo? .....                        | 32   |
| 2.1. Importância da Educação Artística.....   | 32   |
| 2.2. Educação artística e o professor reflexivo.....  | 34   |
| <br>  |      |
| CAPÍTULO II – O CONTEXTO DO ESTÁGIO E OS SEUS ATORES.....   | 36   |
| 1. Ermesinde: caracterização do meio socioeconómico .....   | 36   |
| 2. A Escola Secundária de Ermesinde .....   | 36   |
| 2.1. O Departamento de Artes.....   | 37   |
| 2.2. A disciplina de Desenho / módulo de Desenho.....   | 38   |
| 3. Os atores educativos - a professora e os/as alunos/as das turma observadas .....               | 39   |

|  |        |
|--|--------|
| 3.1. A professora cooperante.....  | 39     |
| 3.2. Os/as alunos/as .....   | 40     |
| <br>CAPÍTULO III – EXERCITAR A REFLEXIVIDADE, APRENDER A SER<br>PROFESSOR REFLEXIVIDADE NA EDUCAÇÃO VISUAL ..... | <br>42 |
| 1. Educação Visual: participar em projetos dentro da Escola .....  | 42     |
| 1.1. O presépio numa medalha de filigrana – Projeto de Natal.....  | 42     |
| 1.2. “O carrossel no País das Maravilhas” – Projeto de Carnaval.....   | 45     |
| 1.3. A propósito dos projetos na escola e Educação Visual – aprender a ser professor<br>reflexivo .....          | 48     |
| 2. Educação Visual: a arte e atividades pedagógicas fora da escola .....   | 50     |
| 2.1. “Galeria AP’ARTE” - visita de estudo.....   | 50     |
| 2.2. A propósito das visitas de estudo: aprender a ser professora reflexiva .....                                | 53     |
| 3. Educação Visual: o estudo da “Paisagem” .....   | 53     |
| 3.1. Conhecimento prévio dos alunos e pressupostos pedagógicos da unidade de trabalho ...                        | 54     |
| 3.2. A “Paisagem” - apresentação e desenvolvimento da unidade de trabalho .....                                  | 56     |
| 3.3. A propósito da intervenção pedagógica: aprender a ser professora reflexiva .....                            | 58     |
| <br>EPÍLOGO.....   | <br>63 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 60     |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 65     |
| ANEXOS .....   | 71     |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Figura 1</b> - Esquema sobre a Modernidade Reflexiva .....                                 | <b>24</b> |
| <b>Figura 2</b> - Elementos Chave da Inclusão .....   | <b>28</b> |
| <b>Figura 3</b> - Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º ano).....                          | <b>39</b> |
| <b>Figura 4</b> - Trabalhos realizados pela turma de Artes - aula de Desenho – 09/12/2015.... | <b>43</b> |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ANEXO 1</b> – Composição das turmas por sexo e idades.....                           | <b>72</b> |
| <b>ANEXO 2</b> – Proposta de Atividades (2014/2015) – Visita à Galeria AP'ARTE.....     | <b>73</b> |
| <b>ANEXO 3</b> – Folheto Informativo “Visita à Galeria AP'ARTE (17 de abril)” .....     | <b>74</b> |
| <b>ANEXO 4</b> – Relatório da Visita à Galeria AP'ARTE .....                            | <b>75</b> |
| <b>ANEXO 5</b> – Planificação da Aula “A Paisagem” .....                                | <b>76</b> |
| <b>ANEXO 6</b> – Esboços das imagens elaboradas pelos alunos na aula “A PAISAGEM” ..... | <b>78</b> |

## PRÓLOGO

"Este é o primeiro passo para me pôr à prova, para experimentar tudo o que fui aprendendo ao longo do curso (...). Desde muito cedo soube o que queria, o mundo das artes sempre me fascinou. As aulas de EVT eram as minhas preferidas, apesar de desenhar em todas as aulas. Sempre me chamou atenção a forma como cada professor lecionava este tipo de aulas. (...) O que me fascinava num professor de educação visual era a forma como sentiam uma obra de arte, como sentiam e interpretavam o estado espírito do artista que a fez. O sentimento traz profundidade, traz realidade, traz o que importa realmente, a essência da obra, e não se preocupavam tanto com o simples observar, ou como se deveria pensar com base em pensamentos baseados no que os outros já diziam a seu respeito. Assim para desfrutar da melhor forma da arte temos que soltar a mente e abrir o coração e deixar a obra entrar. (...)

No nono decidi seguir o meu sonho: parti à descoberta e à procura de novas experiências. Concluí o secundário em Design da Comunicação e Multimédia. Estava radiante - foram três anos muito importantes para mim, que simbolizaram um período de grande crescimento pessoal. Muitas vezes me interroguei acerca do meu futuro e das minhas opções, pois o campo da arte é vasto tendo raízes desde arquitetura, escultura, design e pintura e gostando tanto de todas as áreas tornava-se um pouco difícil a decisão futura. Então decidi-me candidatar-me à Licenciatura em Artes Plásticas e Intermédia. Foi mais um marco na minha vida. Foram três anos exaustivos, mas que passaram a voar. Aqui, pude aprender novas técnicas de explorar a pintura, a serigrafia, a gravura/litografia. Voltava a fazer o mesmo curso! Criei projetos artísticos, participei em exposições, envolvi-me e fascinei-me no mundo das Artes. Nesses três anos percebi que não podia parar. Foi isso que me levou a seguir com a minha carreira e inscrever-me neste mestrado. (...)

Deste curso espero novas experiências, novos amigos e novos conhecimentos, ideias, formas de estar e de atuar que vão possibilitar-me um primeiro contacto com os alunos, e também de poder dar/mostrar-lhes o melhor que arte tem. Tenho um objetivo e uma ambição: ser professora! Quero marcar a vida de cada aluno, expô-los ao máximo de experiências diversas explorando com eles o máximo de possibilidades criativas, quero incutir-lhes uma nova perspetiva sobre a realidade, quero que procurem ser livres de expressão! Quero contribuir para a construção de um mundo melhor.... Este é o início de uma nova era."

## INTRODUÇÃO - percurso e posicionamento metodológico

*“a professora cooperante (...), logo no primeiro momento, fez questão de me fazer sentir parte integrante da escola e das turmas: procedeu a um breve enquadramento da escola e das turmas, e disponibilizou-se para esclarecer quaisquer dúvidas. Também solicitou o meu apoio para acompanhar os alunos na realização das tarefas. (...) Este foi o primeiro dia de contacto com os alunos do 12º ano de Artes. Estava ansiosa por começar este percurso e poder contactar diretamente com a realidade do ensino. A professora teve o cuidado de me apresentar aos alunos como professora estagiária dizendo-lhes que eu estaria ali, quer para observar, quer para participar nas aulas, auxiliando-os nas diversas tarefas. Este momento foi marcado por um misto de sensações que vão desde o entusiasmo ao nervosismo; no entanto senti-me confiante. A apresentação correu muito bem e os alunos foram muito recetivos e simpáticos. (...) Ao longo da aula para além de realizar os meus registos tive a oportunidade de observar os trabalhos dos alunos deslocando-me ao encontro deles, o que fez com que quebrasse o gelo e interagisse com os mesmos.” (NT, 7 de outubro de 2014)*

Este excerto assinala o início do meu Estágio de Formação no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais (MEAV), que se realizou na Escola Secundaria de Ermesinde, entre Outubro e Abril do ano letivo 2014/1015. Nele se descrevem as minhas expectativas e preocupações centrais num primeiro momento já dessa minha experiência concreta, de forma a me situar e começar a tentar perceber as dinâmicas do funcionamento desta escola que acolhe cerca de 1460 estudantes oriundos, maioritariamente, da cidade de Ermesinde, mas também de todo o concelho de Valongo e concelhos limítrofes. Ali se narra também a importância da professora cooperante enquanto mediadora dessa minha entrada na escola, e interlocutora imprescindível na minha formação pedagógica, criando condições de abertura para acompanhar de perto os modos como realiza a abordagem do programa curricular e a sua transposição para junto dos alunos de duas turmas de 12º ano do Ensino Secundário - uma do Curso Científico-humanístico de Artes Visuais, e outra do Curso Profissional de Técnico de Vitrinismo -, quando me encontrava com eles, todas as semanas às 3<sup>as</sup> e às 2<sup>a</sup> feiras, respetivamente.

Durante esses primeiros encontros regulares, embora também tenha tido a oportunidade de conhecer outros professores do Departamento de Artes<sup>1</sup> desta escola, a sua forma de organização e funcionamento, e até de assistir a algumas das suas aulas, foi nas aulas de Desenho lecionadas pela professora cooperante que me senti mais a vontade, tanto na relação com ela e como com os alunos das duas turmas. Esse veio a constituir-se, portanto, no contexto privilegiado do meu estágio.

### **1.1. Observar para conhecer e criar uma relação próxima**

Estar “*ali, quer para observar, quer para participar nas aulas, auxiliando-os nas diversas tarefas*”, tal como a professora cooperante tão bem explicitou aos alunos as minhas funções como “*professora estagiária*”, traduziu-se numa possibilidade para poder conhecer por dentro” aquela realidade educativa, em que a observação participante foi a estratégia metodológica adotada.

A observação participante consiste numa técnica de investigação social em que o observador partilha as atividades, os interesses e os afetos com um grupo, com o intuito de recolher as significações e as experiências subjetivas dos próprios intervenientes no processo de interação social (Bogdan & Biklen, 1994). Esta partilha implica ser capaz de estabelecer uma relação próxima com a professora cooperante e os alunos para, assim, poder observar atentamente todos os seus passos, as suas interações e rotinas, com o fim de recolher e registar dados num ambiente natural – neste caso, sobretudo, em sala de aula, em reuniões de carácter informal com a professora cooperante no sentido de me familiarizar com as suas práticas letivas ou em conversas informais -, e em que eu própria, enquanto professora estagiária que precisa de observar os outros e o contexto pedagógico para os conhecer, e para me conhecer, também, como pessoa e como futura profissional, me tornei no instrumento principal (*idem*, 47).

Este posicionamento permitiu-me, em muitos momentos, em que eu estava mais como *observadora participante*, a oportunidade de

*“(...) ir conhecendo um pouco melhor a turma e apercebi-me que as alunas se distribuem na sala de acordo com as suas amizades, no entanto, esta distribuição não implicou qualquer mau ambiente” (NT, 14 de outubro, 2014)*

---

<sup>1</sup> Composto por 16 professores que integram o grupo 600 – Artes Visuais- e por 4 professores que pertencem ao grupo 240 - *Educação Visual e Tecnológica* – de áreas de ensino em que se destacam, entre outras *Desenho, História de Arte, Geometria, Design de Comunicação, Oficina de Artes*.

*“de perceber que é extremamente difícil [ao professor] “atender” a muitos alunos quando há vários a solicitar-nos ao mesmo tempo” (NT, 21 de outubro, 2014)*

*“Depois de na aula anterior terem elaborado vários estudos em pastel de óleo, a professora lançou uma nova proposta em que o tema seria: a natureza morta feita a pastel de óleo. Cada aluno escolheu com base em diferentes artistas e gosto pessoal uma imagem que fosse ao encontro e ao tema da natureza-morta. Ao longo da aula reparei que algumas alunas se guiavam pelo telemóvel para criarem o seu trabalho e outras utilizavam uma impressão em papel da imagem pretendida. Começaram por desenhar primeiro o que observavam na imagem e só depois é que passaram para o pastel (...)” (NT, 28 de outubro, 2014)*

A abertura desde logo concedida pela professora cooperante para “participar nas aulas, auxiliando [os alunos] nas diversas tarefas”, permitindo “deslocar-me ao encontro deles”, permitiu, assim que, nos momentos em que acontecia intervir na aula quando solicitada para apoiar os alunos, a observação participante adquirisse outros contornos - enquanto participava diretamente com eles procedia a outro modo de observação, à participação observante:

*“À medida que me deslocava pela sala e a partir do momento que comecei a falar com eles a minha confiança foi aumentando e iam-me fazendo perguntas no geral, como perguntas sobre a faculdade: “Professora ainda não sei muito bem o que seguir!”; “Porque é que seguiu artes plásticas?”; “Acha que o meu trabalho está a ficar bem?”; “O que é que gosta mais, pintura, escultura?” as perguntas iam variando de aluno para aluno, e eu ia respondendo de acordo com o que me iam perguntando. (NT, 7 de outubro, 2014)*

Esta proximidade com os alunos foi uma vantagem, já que pude ter um conhecimento mais profundo e diversificado dos intervenientes na investigação. Tal como refere Serrano (2004, p. 32) importa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”. Concordo assim com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo. Simultaneamente, procurei ter sempre em atenção que a observação participante apresenta como risco o facto de o investigador poder cair na subjetividade devido ao seu envolvimento pessoal com o objeto e a possibilidade da minha presença perturbar a própria interação social. Isto significa que a observação de aulas está obviamente sujeita

a determinados constrangimentos que podem pôr em causa a sua fiabilidade. Nesta linha de pensamento, Goldhammer *et al.* (1980) destacam o seguinte:

*O mito da objetividade na recolha de informação, a influência da disposição do observador no modo como observa, a sua incompetência para observar, as consequências da distância física e psicológica entre observador e observado na construção de perspetivas sobre a aula, os 25 efeitos da presença do observador no professor observado e nos alunos, as “gafes” do observador pela participação “intrusa” na aula e a sua falta de consciência relativamente aos problemas e enviesamentos da observação. (in Cadernos do CCAP-1, 2011, p. 38).*

De igual modo, as conversas com os alunos permitiram-me acompanhar de perto o desenvolvimento das atividades, perceber as suas principais dificuldades e apreciar as suas evoluções. O meu objetivo não era determinar as escolhas certas, porque estaria a privar o estudante da sua liberdade de ação e do exercício da sua criatividade e da possibilidade de errar para aprender (Rancière, 2010). Procurei sugerir alternativas e incutir-lhes um questionamento constante. Detetei que alguns alunos revelavam dificuldades relacionadas com o domínio dos materiais e técnicas, por isso, por vezes, elucidei-os nesse sentido. Muitas vezes, expliquei aos alunos que não poderia fazer o trabalho por eles e que ser autónomo implica aprender a lidar com a experimentação e erro. Mas é errando que se aprende e se melhora. Como evidencia Burgess (2001, p. 86), a principal “vantagem de ser um observador participante reside na oportunidade de estar disponível para recolher dados ricos e pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais. Além disso, o observador pode obter relatos de situações na própria linguagem dos participantes, o que lhe dá acesso aos conceitos que são usados na vida de todos os dias, podendo, por conseguinte, fazer a avaliação de uma situação social, neste caso, de acontecimentos educativos, na base dos relatos que foi obtendo a partir das versões dos diversos informantes. Isso permite ao investigador comparar esses relatos uns com os outros, e com outras observações que ele próprio tenha feito no terreno e, ainda, com outras experiências e perspetivas que ele próprio tem enquanto pessoa e futuro profissional, gerando múltiplas reflexões. O resultado é que os investigadores, tal como uma futura profissional que pretende ser reflexiva, podem utilizar as suas próprias observações como interrogações para procurarem ferramentas teóricas, de forma a tornarem mais compreensível um



comportamento imediato e não refletido, ou paradoxal, perante as situações em curso, ou mesmo para além delas.

As observações podem então ser usadas para defender ou refutar ideias preconcebidas acerca do comportamento humano e para suscitar questões que podem ser usadas para construir um conhecimento situado na realidade em que se está a intervir e a participar, como é o caso do contexto de estágio. Foi este posicionamento que, durante uma boa parte do estágio, orientou as minhas rotinas de trabalho e os papéis assumidos por mim enquanto professora estagiária – observadora participante e participante observadora –, num esforço por manter uma atitude reflexiva e crítica que me permitisse aprofundar o meu próprio conhecimento das relações entre professores e alunos, dos processos de ensino e de aprendizagem, mas também para consciencializar as minhas próprias atividades, no seu potencial e nas suas limitações, sobretudo quando se tratou de propor e assumir a intervenção pedagógica.

Estes modos de observação, implicando estabelecer relações cada vez mais próximas e de maior confiança com a professora cooperante e os seus alunos, converteram-se, logo depois de ter iniciado o estágio, além da minha presença nas aulas, numa oportunidade para participar fora delas, em diferentes etapas de Trabalhos de Projeto como o de natal (de 25 de novembro a 9 de dezembro) e o de Carnaval (de 13 de janeiro a 13 de fevereiro) e no final do primeiro período do ano letivo, na realização de outras atividades, como

*“exposição dos trabalhos dos alunos criados ao longo do período, com o objetivo de os venderem e angariarem fundos para uma futura visita de estudo a Madrid. Foi feita uma deslocação da escola para a galeria Espaço em Arte em Ermesinde, uma galeria cedida pela Câmara Municipal de Valongo, em reconhecimento dos trabalhos dos alunos” (NT, 16 de dezembro de 2014)*

A meio do período de estágio, em 17 de abril, tive a oportunidade de organizar uma visita de estudo com os alunos da turma de Artes Visuais 12º ano à galeria “*Um Mundo Ap’arte*”, constituída por dezanove artistas contemporâneos, dos mais carismáticos do século XX<sup>2</sup>. Tomei conhecimento deste evento através de uma notícia

---

<sup>2</sup> Archipenko; André Lhote; André Masson; Andy Warhol; Antoni Tàpies; Antonio Saura; Arman; Arpad Szenes; Fernand Léger; Jean Metzinger; Joan Miró; Karel Appel; Lucio Fontana; Manolo Valdés; Paula Rego; Pablo Picasso; Salvador Dalí; Suzanne Valadon; Vieira da Silva.

de televisão – o envolvimento e a paixão pela arte contemporânea, a par da paixão pela cidade do Porto, levaram-me a sonhar mais alto e a desenvolver uma proposta pedagógica extramuros da escola, que ampliasse o nível de conhecimentos e as experiências escolares dos alunos - a mais-valia de poderem/podermos visitar obras artistas de todo mundo, incluindo o poderem contactar com uma cidade cada vez mais cosmopolita.

Já no final do estágio também tive a oportunidade de assistir a uma reunião de avaliação do curso profissional onde pude observar a forma como cada professor refletia acerca do desempenho académico e das pessoas dos seus alunos, e a forma como lançavam a nota de acordo com o módulo que lecionavam.

Finalmente importa referir o momento que tanto desejei: aquele em que era eu quem ia assumir a organização e a gestão das aulas. Com efeito, entre os dias 12 e 26 de maio tive a oportunidade de poder propor e gerir três aulas de quarenta e cinco minutos. Para tal, reuni com a professora orientadora para acertarmos a temática que deveria desenvolver – a paisagem -, o tempo que disporia para a mesma e os materiais necessários à sua realização. Neste processo de preparação das aulas, de pensar e repensar várias propostas possíveis que tivessem sentido para os alunos, foi essencial retomar a análise dos registos das diversas aulas e atividades que tinha observado e acompanhado até então. As minhas principais preocupações naquele momento eram que eles gostassem da proposta de trabalho, explorando novas ideias de criarem um trabalho/projeto, e que nada falhasse em termos de cumprimento da planificação, boa gestão do tempo, capacidade de interessar os alunos pelas tarefas a realizar. Também estava atenta aos modos como as atividades decorriam para que pudesse refletir criticamente acerca das propostas e estratégias de realização, das minhas atitudes e comportamentos, pois considero que a reflexividade é essencial no trabalho docente.

Durante o percurso de estágio que acabo de descrever sumariamente pude assistir e participar em todas as aulas lecionadas pela professora cooperante, bem como de me envolver em outras ações pedagógicas dentro e fora da escola, estando lá como aluna, como futura professora e como professora estagiária. É sobre algumas situações vividas enquanto me encontrava no papel de professora estagiária, e sobre as questões relacionadas com as práticas pedagógicas dos professores e a importância dos processos de reflexividade nas artes visuais, que se me colocaram e colocam, que o presente relatório se organiza e desenvolve.

## 1.2. Escrever para refletir e intervir com sentido

Tendo plena noção que, enquanto professora estagiária, me encontrava num posicionamento e numa oportunidade única para refletir acerca da teoria e prática, aprendendo as peculiaridades da profissão, conhecendo a realidade a partir do quotidiano vivido, procurei tomar apontamentos das interações ocorridas no decurso das aulas e das várias estratégias implementadas pela professora, quer em termos pedagógicos, quer em termos disciplinares. O registo destas observações revelou-se uma mais-valia em termos das aprendizagens que eu ia fazendo acerca dos mais diversos aspetos que envolvem a prática pedagógica, a possibilidade de conhecer os alunos, nas suas especificidades, dificuldades e interesses, a organização da escola e da própria sala de aula, todas elas fulcrais para recolher informações mais diretas, contextualizadas e significativas, preciosas à futura prática docente. A elaboração de notas de campo permitiram-me escutar as perceções dos atores, e registá-las com o intuito de captar diversas perspetivas, valores, atitudes, conhecimentos e perceber as interações dos sujeitos (Gomez, Flores & Jiménez, 1999).

Com efeito, a respeito de qualquer uma das diversas experiências pedagógicas já referidas, dentro ou fora da sala de aula ou da escola, logo quando chegava a casa, procedia ao registo e organização de todos os registos que tinha realizado das observações realizadas: reescrevia e completava o mais possível as anotações iniciais, tentando, nesse processo, ir problematizando algumas das situações descritas:

*“É interessante ver como os alunos se organizam e distribuem as tarefas de acordo com as potencialidades de cada um. Este tipo de projetos revela-se uma mais-valia para os alunos, pois permite que estes se relacionem responsabilmente dentro de grupos de trabalho, adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias. No entanto questiono-me: qual o papel do professor nestas aulas? Um professor deve ou não questionar as ideias dos alunos? Será que a professora deveria ter intervindo mais?” (NT, 10 de dezembro de 2014)*

*“No papel de observadora, apercebi-me que, muitas vezes, surgem situações imprevistas e que o trabalho nem sempre decorre de acordo com o que estava programado, pois há vários fatores que podem contribuir para o atraso nos trabalhos práticos e, aí, há que improvisar e tentar contornar a situação. Por exemplo, a receção da encomenda dos materiais para o projeto “Carnaval” foi um pouco demorada, por isso, a professora, solicitou aos alunos que avançassem para outras tarefas enquanto aguardavam a chegada da encomenda.” (NT, 3 de fevereiro de 2015)*

*“[a propósito da aula de Desenho da figura humana, com tinta-da-china]. Na minha perspectiva, mais uma vez, penso que a professora deveria ter efetuado um levantamento dos conhecimentos tácitos dos alunos de modo a contextualizar a tarefa. No entanto, os alunos realizaram com relativa facilidade a tarefa proposta e a interação com os colegas criou boa disposição e troca de ideias entre pares.” (NT, 24 de Fevereiro, 2015)*

Sendo então a prática de observação e registo de aulas fundamental para se poder conhecer melhor os alunos e encontrar estratégias adequadas para lidar com as suas idiossincrasias e necessidades específicas, ela constitui-se também como um momento e meio privilegiado para o futuro e o próprio professor percecionarem, refletirem e consciencializarem os modos como se constrói um espaço de produção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no quotidiano da escola – ou seja, para construírem em um conhecimento informado acerca das ações do professor no espaço de sala de aula, as quais, ao serem tomadas como objeto privilegiado de reflexão por parte deles próprios, são suscetíveis de gerarem uma atitude problematizadora tanto das práticas como de si mesmos (Sácristan, 1999).

Ao permitir perceber como funcionam as práticas pedagógicas na prática, submetendo-as a uma reflexão crítica sempre renovada, a realidade que eu apenas conhecia em termos de conhecimentos teóricos que fui adquirindo ao longo do curso ganha outros contornos e torna-se uma experiência transformadora em que se é modificado e se é também mais capaz de modificar. Desta perspetiva, na prática de observar a prática pedagógica,

*“Observation is a mirror and thus a stimulus for change. (...) is about engaging teachers in reflective thinking and discourse based on insightful and useful observation tools and techniques.” (Sullivan & Glanz, 2000, p.104).*

Neste sentido, a aquisição de um conhecimento informado nas práticas pedagógicas com o intuito de as tornar mais adequadas e satisfatórias, pertinentes ou desafiadoras para os alunos, esteve na base do desenvolvimento de uma postura investigativa ao longo do estágio que me permite agora retomá-la como objeto de reflexão com vista a compreender melhor os desafios que terei de enfrentar na minha futura prática docente. Com efeito, durante o estágio, apercebi-me, entre outras questões, que existe um grande fosso entre a teoria que aprendi ao longo do curso e a prática na escola, entre o mundo ideal e o mundo real, entre aquilo que se projeta, aquilo

que se diz ou pensa que se faz e aquilo que se consegue fazer, e, portanto, que ser professor é uma tarefa extremamente exigente e complexa, envolvendo pôr à prova diversas competências, tais como organização, empenho, dedicação, inovação e tolerância, mas sem abdicar de um espírito crítico informado.

Foi somente quando me tornei sensível a estas tensões e ambiguidades que comecei a dar por mim, no decurso do estágio, a questionar determinados aspetos referentes à prática docente observada e a pensá-los associados ao ensino das Artes Visuais. Desta feita, entre o diálogo aberto mantido com a professora cooperante e a observação atenta das suas aulas, apercebi-me que, ser um professor reflexivo é algo extremamente complexo e difícil para um qualquer professor, já que além das contrariedades, frequentemente associadas ao comportamento/atitudes dos alunos e aos imprevistos do dia-a-dia, a sua ação é ainda limitada por diversos fatores externos como, por exemplo, os exames nacionais ou as atividades previstas no Plano Anual de Atividades (PAA) definido pelos professores de cada Departamento e grupo disciplinar.

Ora, a prática reflexiva sucede quando o futuro docente ou o docente, preocupados que as suas ações pedagógicas venham a constituir-se como oportunidades de aprendizagens significativas dos e com alunos as interrogam e problematizam, jamais as dando como certas e garantidas. Ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, estando sempre atento às situações e contextos em que interage. De acordo com esta perspetiva, importa fazer da reflexão um modo de ganhar consciência acerca da coerência das práticas pedagógicas, bem como se as metodologias e estratégias utilizadas se adequam aos alunos em questão.

A importância da prática reflexiva se tornar uma constante nas práticas letivas, porque se trata de um processo essencial para construir um caminho de boas práticas pelo aperfeiçoamento do ensino e de aprendizagens significativas por parte dos discentes, é precisamente o que pretendo discutir neste relatório. De facto, é fundamental que o investigador promova um questionamento constante com o objetivo de tentar apreender e compreender ao máximo o que os sujeitos experimentam, o modo como o fazem e como interpretam, e a forma como fazem a estruturação do contexto social onde se encontram inseridos (Bodgan & Biklen, 1994, p.16).

### **1.3. O professor reflexivo - uma intenção a perseguir**

Atendendo ao facto de que o ensino das artes visuais apresenta um grande potencial transformador, no sentido de incutir nos cidadãos um espírito crítico, autónomo e capaz de compreender e agir sobre o mundo que o rodeia, procura-se perceber qual o papel que os professores desta área disciplinar têm em termos de transmissão destes valores para os alunos e, de que modo, a sua prática reflexiva influencia os seus modos de ensinar. Neste sentido, as reflexões que fui desenvolvendo ao longo do estágio e que aqui tomam lugar foram norteadas por uma questão central.

*Em que medida a prática reflexiva por parte do professor de artes visuais pode contribuir para a melhoria do processo ensino/aprendizagem em termos de promoção da sua autonomia e do espírito crítico dos alunos?*

As reflexões sobre esse entendimento do que é ser um professor reflexivo e que virão a ser apresentadas neste relatório do estágio pedagógico assentam em reflexões decorrentes da observação das práticas da professora cooperante bem como das minhas próprias intervenções.

Neste sentido, o presente Relatório organiza-se em quatro momentos:

- O primeiro momento – *Perspetivas teóricas sobre professor reflexivo no ensino das Artes Visuais* -, é dedicado à explicitação das perspetivas teóricas sobre o professor reflexivo no ensino das Artes Visuais. Aí se apresenta a concetualização de reflexividade, educação e ensino das artes visuais na atualidade. Procura-se discutir a importância da reflexividade nas sociedades contemporâneas e o reflexo das mesmas no âmbito da educação, pois considera-se que a escola detém um papel estratégico na qualificação dos estudantes relativamente ao seu posicionamento crítico perante a realidade circundante. Do mesmo modo procura-se perceber o papel do professor reflexivo na sociedade contemporânea e a necessidade premente de os professores assumirem que são falíveis, que há sempre aspetos que podem ser melhorados na sua prática letiva, que importa refletir sobre a sua prática que perceber exatamente o que deve ser mudado. Também se procura inferir acerca da relação do professor reflexivo e a educação artística, direcionada para desenvolver nos alunos os meios necessários à exploração e desenvolvimento da sua expressividade.

O segundo momento – *Contexto de Estágio* -, é dedicado à caracterização do contexto de estágio, incluindo da cidade onde se insere a escola, da escola e da disciplina de Desenho, bem como a professora e alunos observados.

O terceiro momento – *A prática do Estágio* -, refere-se ao momento em que procuro consciencializar e refletir criticamente sobre o percurso de formação vivido no estágio, com base nas minhas observações das aulas assistidas e das atividades que eles foram realizando i) na festa do natal e carnaval orientados pela professora cooperante no módulo de desenho-turma de vitrinismo, ii) na disciplina de desenho da turma de artes, no decurso do ano letivo, sob orientação da ajuda da professora cooperante. O mesmo sucede em relação às aulas que lecionei - entre os dias 12 e 26 de maio, cujo tem foi “A Paisagem” e no dia 17 de abril “Visita à Galeria AP’Arte”. Aqui também procuro refletir acerca dos aspetos mais e menos positivos na concretização das aulas.

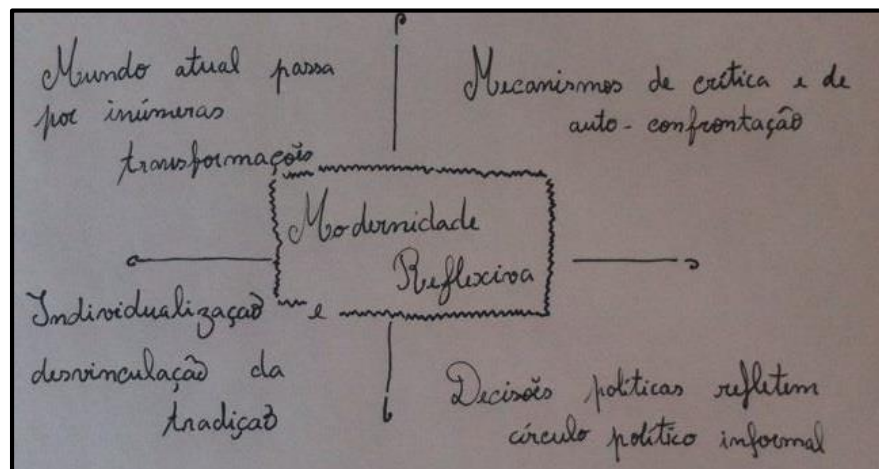
No quarto momento – *Depois do Estágio* - é onde se tecem as reflexões sobre a frequência do mestrado e do Estágio, procurando fazer o balanço das minhas aprendizagens durante a experiência de Estágio, ao mesmo tempo que procuro perspetivar questões relativas a uma futura profissionalidade docente.

# CAPÍTULO I – PERSPETIVAS TEÓRICAS SOBRE PROFESSOR REFLEXIVO E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

## 1. Sociedades reflexivas e questões de educação na contemporaneidade

### 1.1. Sociedades reflexivas

A noção de reflexividade constitui-se como um traço característico das sociedades ocidentais contemporâneas, marcadas pela incerteza, imprevisibilidade, individualização, sendo utilizada para dar conta dos processos de mudança que caracterizam a modernidade, sobretudo nas suas manifestações mais tardias. Com efeito, a sociedade contemporânea, identificada por Beck, Giddens e Lash (1997) como sociedade de modernização reflexiva (Figura 1) caracteriza-se pelas múltiplas possibilidades, decisões, riscos e incertezas e trata-se de um processo de mudança contínuo, impercetível e quase autónomo.



**Figura 1 - Esquema sobre a Modernidade Reflexiva**

Fonte: Autoria própria (baseado em Beck, Giddens & Lash, 1997)

Esta sociedade de risco é um reflexo de uma sociedade destradicionalizada e que problematiza o futuro, em que a noção de risco é chave: “viver no universo da alta modernidade é viver num ambiente de opções e riscos, concomitantemente, inevitáveis de um sistema orientado para o domínio da natureza e construção reflexiva da história.” (Giddens, 1991, p. 109). Contrariamente às sociedades tradicionais, onde a tradição, o parentesco e a localidade balizavam a identidade social dos indivíduos, na sociedade



moderna sobressai o culto das potencialidades individuais. Neste contexto, segundo Dias (2005, p. 87):

*“[...] na modernidade, o “eu” torna-se, cada vez mais, um projeto reflexivo, pois aonde não existe mais a referência da tradição, descortina-se, para o indivíduo, um mundo de diversidade, de possibilidades abertas, de escolhas. O indivíduo passa a ser responsável por si mesmo e o planejamento estratégico da vida assume especial importância.”*

Isso significa que o risco é agravado pelos processos de individualização que impelem os indivíduos a tomarem decisões quotidianas plenas de incertezas e inseguranças pessoais, geradoras uma grande diversidade de opiniões sobre os mais variados assuntos, “tornando a sociedade de risco uma sociedade autocrítica” (Luvizotto, 2013, p. 249). Neste sentido, na modernidade reflexiva, *conhecer* não significa estar certo; ao invés, o conhecimento está sempre sob dúvida e incide sobre as práticas sociais e estas sobre o mesmo; a ciência é posta constantemente em causa, sempre sujeita à revisão – uma certeza, um paradigma pode ser (e é) ultrapassado por novas descobertas. De facto, a modernidade implica que os indivíduos realizem escolhas sucessivas, as quais vão definir a sua identidade, sempre aberta a revisões. Isto sucede porque a reflexividade moderna potencializa este processo.

Beck, Giddens e Lasch (1997, p. 207) destacam a pertinência de quatro questões para se poder perceber melhor o significado de “modernidade reflexiva”. A primeira questão refere-se ao sujeito; a segunda relaciona-se com o meio, com “o não-conhecimento, o dinamismo inerente, o não-visto e o não desejado” (idem, p. 208); a terceira gira em torno das consequências da modernização reflexiva e a última, com o motor da modernização reflexiva. Tal como afirma Giddens (1991, p. 39):

*“[...] a reflexividade da vida social moderna consiste no facto de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu carácter”.*

A reflexividade pode adquirir dois sentidos: um mais abrangente, e outro que se relaciona com a vida social moderna. A reflexividade social diz respeito a um mundo que é cada vez mais constituído de informação, e não de modos preestabelecidos de conduta (Giddens & Pierson, 2000, p. 87). Estes autores consideram que esta sociedade

é fruto do desenvolvimento da ciência e tecnologia e que “não se pode escapar da ciência e da tecnologia senão através da ciência e da tecnologia (*idem*, pp. 87-88). Em contrapartida, Beck *et al.* (1997) considera que o progresso implica a possibilidade de (auto)destruição criativa para toda uma era.

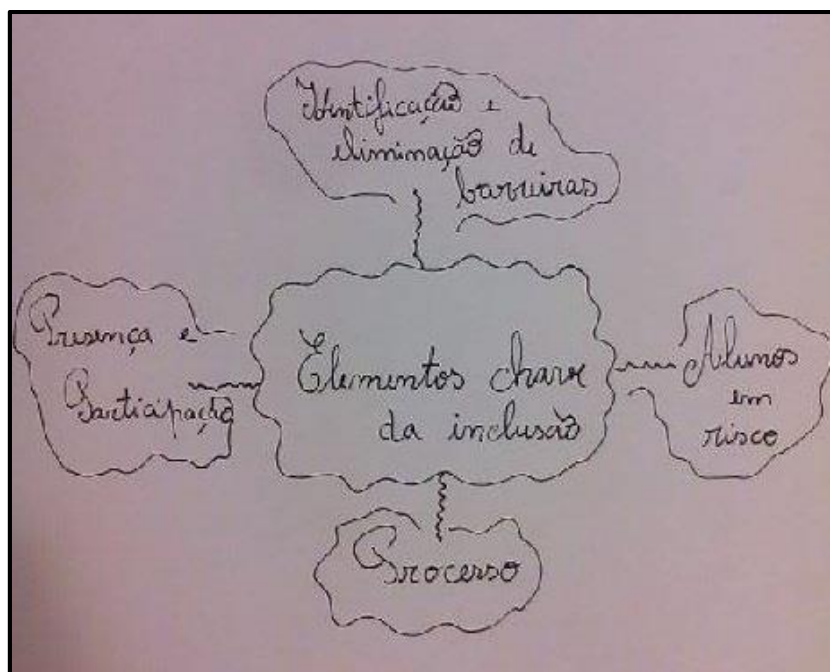
Neste contexto de sociedade de risco e reflexividade, a escola tem um papel estratégico e decisivo na qualificação dos estudantes – crianças e jovens - para um posicionamento crítico face a esta sociedade de risco, tendo como horizonte a transformação de hábitos e práticas sociais e a formação de cidadãos conscientes da sociedade em que estão inseridos e responsáveis pelas suas opções. Uma tal exigência requer profissionais da educação à altura de tal desafio, ou seja, implica necessariamente que os professores tenham uma atitude crítica perante questões da sociedade e da educação contemporâneas e o seu próprio trabalho.

## **1.2. Questões de educação na contemporaneidade**

A democratização efetiva da educação, que procura assegurar uma formação de qualidade para todos os estudantes, a autonomia real das escolas, a diversificação e a flexibilidade dos currículos, o alargamento da escolaridade obrigatória ou a integração das novas tecnologias educativas nas práticas escolares são algumas das problemáticas associadas à educação na contemporaneidade (Fernandes, 2006, p. 13). Não obstante, e atendendo às alterações existentes na sociedade atual, globalizada e tecnicizada, a educação enquanto processo mediador das relações entre o indivíduo e um meio ambiente crescentemente envolto em novas tecnologias comunicação e de informatização (Belloni, 1998), requer que se repense a escola para responder aos efeitos da globalização, enquanto expressão de políticas e culturas de convergência e padronização da realidade social (Pacheco & Pestana, 2014). Neste sentido, Fernandes (2006, pp. 13-14) identifica quatro desafios que se colocam aos sistemas educativos contemporâneos: 1) mudança de uma educação dirigida a elites mais ou menos homogêneas em termos sociais, económicos, culturais e religiosos, para uma educação de massas, constituída por grupos muito heterógenos e diversificados; 2) progressiva aceitação da necessidade de uma educação diferenciada, orientada para as especificidades dos alunos e em prol de ações justas relativamente às oportunidades educacionais que são críticas da uniformização, estandardização e padronização - as condições de acesso e de qualidade devem ser diversificadas o suficiente para ser realmente utilizadas por todas as instituições; 3) mudança de um sistema de ensino

tradicional, baseado no método transmissivo para um outro em que o aluno assume um papel ativo no seu processo de ensino/aprendizagem e o professor se converte no mediador/orientador das suas aprendizagens; 4) progressiva substituição do ensino expositivo, centrado no professor, e adoção de um modelo educativo mais centrado nas aprendizagens e nos alunos. De acordo com o mesmo autor, a educação escolar tem de atender aos mais diversificados aspetos, incluindo as questões da ética, já que é nas escolas que se preconiza que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam tornar-se ativos e críticos na vida democrática das sociedades e do bem-estar dos cidadãos. Por outro lado, também deve atender à questão da inclusão dos jovens nas sociedades em que vivem, contribuindo assim para a coesão social; isto porque a inclusão se consubstancia num movimento educacional, social e político que se pauta pela defesa do direito de todos os indivíduos a participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade que integram, e de, reciprocamente, serem aceites e respeitados (Freire, 2008). Para o efeito, é necessário deslocar o objeto de intervenção, até aqui centrado no aluno para as pessoas que os constituem e para uma intervenção centrada na sala de aula e para os fatores organizacionais da escola (Bérnard da Costa, *cit* por Almeida & Rodrigues, 2006). De acordo com a opinião de Morgado (2010), a reflexão sobre uma escola inclusiva, ou uma escola para todos, implica que, os professores e técnicos da educação atendam, entre outros, aos interesses, conhecimentos prévios, necessidades específicas de cada criança e culturas de pares, de modo a potenciar o seu desenvolvimento, participação e pertença social. Para o efeito torna-se indispensável conhecer os “como” a criança/jovem se desenvolve, aprende, quando e como o faz, e valorizar quatro pilares socioeducativos essenciais: a autonomia, a cooperação, a diferenciação, os valores e conceitos.

Os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar, referenciados a nível internacional e nacional, orientam-se então no sentido de uma conceção de educação de qualidade para todos, no respeito pela diversidade, identificando a UNESCO (2005) quatro elementos chave na sua concetualização (Figura 2). Dito de outra forma, a educação deve ser entendida como uma questão de direitos humanos: todas as crianças têm direito a uma educação gratuita, de qualidade, direcionada para o sucesso e que desenvolva, ao máximo, as potencialidades de cada um.



**Figura 2 - Elementos Chave da Inclusão**

Fonte: Autoria própria (baseado em UNESCO, 2005)

Neste sentido, o professor adquire um papel fundamental no seio do novo paradigma da escola inclusiva, sendo igualmente relevante reconhecer que as suas atitudes e práticas no processo de ensino/aprendizagem não são alheias nem a uma passagem tranquila e bem-sucedida nos processos de transição para a vida adulta nem ao seu oposto. Com efeito, a condição socioprofissional dos professores torna-os um dos principais promotores do processo democrático nas escolas, com mais ou menos autonomia democrática. Por isso, os sentidos sociais e políticos das suas práticas pedagógicas, ou seja, a forma como utilizam os espaços limitados de autonomia e como recontextualizam as próprias imposições centrais, acaba por ser determinante no desenvolvimento da cidadania democrática da instituição escolar (Torres, 2011, p.107).

Ora, esta posição do professor contemporâneo torna-se particularmente problemática e difícil num contexto socioeducativo como o atual, em que se assiste à simultânea exigência de “mais escola” e de “melhor escola”, ou seja, em que a democratização e massificação escolar, dando entrada a uma imensa diversidade social e por mais tempo diário e na vida de indivíduos oriundos de grupos sociais mais populares e em desvantagem, esbarram com as imposições de níveis de excelência escolar, cuja qualidade se mede em termos de elevados resultados académicos, sobretudo em áreas curriculares como Desenho. Tal como afirma Torres (2011, p.105)

os professores ainda têm dificuldades em “desenvolver um trabalho colaborativo, em alterar as rotinas pedagógicas instituídas, em pensar e trabalhar a escola como agência multicultural”. De facto, tal como afirmam Torres e Palhares (2014), a escola portuguesa tem vindo a evidenciar progressivamente uma tensão entre dois objetivos relativamente inconciliáveis: a democratização dos processos (a igualdade de oportunidades, a inclusão e a justiça social) e a qualidade dos resultados (o mérito, o desempenho escolar e a excelência académica).

Os documentos organizativos da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno e PAA) “fazem transparecer esta tensão entre mais e melhor escola, não raras vezes diluída em soluções inventivas do ponto de vista pedagógico e organizacional, mas amplamente mimetizáveis em contextos e situações educativas de diversa escala” (p.2). Exemplos disso são o efeito perverso que resulta da inclusão de todos os alunos numa mesma «matriz» pedagógica, numa espécie de «padrão» organizativo, gerador de fenómenos de exclusão (Barroso, 2003, p.31) e também o afunilamento curricular que coloca a disciplina de Artes Visuais à margem na escola e dos processos de escolarização, nos seus conteúdos, formas de expressão e potencial de leitura crítica da realidade. Esta última situação coloca desafios pertinentes aos professores, muito em especial aos de EV e ao lugar que a EV assume na escola, obrigando a recolocar no centro do debate a importância do professor reflexivo.

### **1.3. O professor reflexivo**

Estamos num mundo em constantes mudanças, em que tudo em nosso redor evolui muito rapidamente dia após dia. Assistimos a mudanças a nível socioeconómico, cultural, alterações do código social e moral, mutações na cultura social e costumes e uma emergência na cultura de massas, assim como novas formas de comunicação associadas ao uso de novas tecnologias.

As mudanças acima referidas têm repercussões em termos pedagógicos e o professor não pode ficar alheio a estas mudanças, tornando-se essencial assumir um papel reflexivo perante a sua prática. Neste alinhamento, Nóvoa (1995) entende o professor reflexivo como aquele que reflete acerca da sua prática, que tem a capacidade de ouvir outras ideias (“mente aberta” segundo Dewey (1989), admitindo a hipótese de erro; de ponderar cuidadosamente as consequências de determinada ação, assumindo a responsabilidade das suas ações e, por fim, que deve responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem. A prática reflexiva consubstancia-se, assim, na procura de uma solução

em prol da resolução de um problema real (idem), pelo que define a ação reflexiva como aquela que implica a consideração de qualquer crença ou prática de forma ativa, persistente e cuidadosa, acreditando que a reflexão não é simplesmente seguir uma série de ou procedimentos a serem usados pelos professores, mas antes uma forma completa de responder aos problemas.

Desta feita, a reflexão associa-se ao modo como cada um faz face aos problemas referentes à prática profissional e à possibilidade de se aceitar que temos dúvidas, que somos falíveis, e termos uma mente aberta a novas soluções. Tal como afirma Schön (1987, pp.6-7) a “incerteza, singularidade e conflito de valores” são “zonas indeterminadas” da prática, as quais necessitam de uma atenção particular, a qual só é possível com recurso à reflexão sobre a problemática a resolver. Isso supõe que, através do exercício da reflexividade, os sujeitos elaborem projetos e definam estratégias com base nas conjunturas sociais em que estão inseridos e nos recursos a que têm acesso. Ora, na contemporaneidade, “a resposta aos fatores estruturais é filtrada pelas preocupações, prioridades e objetivos de cada indivíduo. Nalguns casos, esses fatores atuam como constrangimento à concretização de projetos, noutros como capacitação para realizarem os seus objetivos (Caetano, 2011, p. 157), gerando consequências sociais que importa consciencializar, sobretudo quando está em causa a educação, considerada a sua importância no garante da democratização e da justiça social.

Perrenoud (2004, p.3) defende que a prática reflexiva implica um hábito em que a postura reflexiva é parte integrante das competências e de uma relação reflexiva com o mundo envolvente:

*“Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo”.*

Schön (1987 cit in Ribeiro, 2011, p. 125) considera que é essencial que o professor seja detentor de um conjunto de saberes tais como manifestações de talento, de intuição, de perspicácia e de sensibilidade artística. Esta sensibilidade artística, que o autor designa por “artistry”, diz respeito às competências profissionais que permite ao profissional saber como agir em momentos de conflito. Trata-se de um conhecimento profissional que só se adquire através de uma contínua prática reflexiva das suas ações

educativas. Neste sentido, Schön (*cit in* Alarcão, 2000) distingue três níveis de reflexão. O primeiro - “reflexão-na-ação” - pauta-se por uma intervenção rápida e intuitiva e implica a tomada de decisão por parte do professor de forma ativa. Segundo Pérez Gómez (1992) este tipo de reflexão revela-se um excelente instrumento aprendizagem, porque quando o profissional reflete em voz alta sente-se impelido a reformular a questão e o problema. O segundo refere-se à “reflexão-sobre-a-ação e sucede num momento posterior à ação com o apoio da linguagem. Este tipo de reflexão tem a intenção de proporcionar aos professores momentos de investigação sobre o ensino que desenvolvem, nomeadamente a observação por parte dos colegas. A este respeito, Pérez Gómez (1992, p.105) considera que este tipo de reflexão implica um “conhecimento de terceira ordem” na medida em que “analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação com a situação problemática e o seu contexto”. Também Alarcão (2000, p.17) corrobora este pensamento considerando que este tipo de reflexão é fulcral ao nível da para a compreensão de “futuros problemas” e para a procura de “novas soluções”. O terceiro nível – “reflexão sobre a reflexão-na-ação” - é aquele que promove, de facto, o desenvolvimento pessoal e profissional, induzindo o professor a prática investigativa, onde as suas pesquisas são enaltecidas como conhecimento válido.

Tal como afirma McLaughlin (2001, *cit in* Hargreaves, 2004, p. 48), na sociedade atual, a sociedade do conhecimento, “é vital que os educadores se envolvam em conjunto na ação, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional”. Só assim, os professores poderão dar resposta às exigências da contemporaneidade e promover um currículo que se apresente como capaz de responder às necessidades atuais dos alunos (Charlot, 2005). Neste espírito, tal como defende Alarcão (2000), o professor apresenta-se como parte ativa de um todo e, através desse trabalho de equipa promove-se a aprendizagem sob a forma de partilha.

No entanto, tal como afirma Atkin (1999) não é fácil para muitos professores ensinar de uma forma que não experimentaram pessoalmente enquanto alunos. Por isso, ainda há muitas resistências por parte de alguns professores à organização das aprendizagens de acordo com uma visão construtivista. Partilhando da mesma linha de pensamento, Arends (1995) considera que os professores não se apresentam na escola a saber tudo, mas sim a saber como descobrir o que necessitam de aprender.

Importa assim insistir-se na importância da prática reflexiva que conduza a um aperfeiçoamento ou aquisição de novas práticas pedagógicas por parte do docente que,

eventualmente, terá impacto positivo no aproveitamento escolar dos alunos. Esta prática reflexiva sucede quando o docente se preocupa com as suas ações e procura detetar, através da reflexão, se estas são assertivas para as aprendizagens significativas dos alunos, tornando-se assim num professor reflexivo. O ensino atual implica ainda que o professor seja detentor de um “reportório alargado e renovado de práticas de ensino informadas pela pesquisa, por uma aprendizagem profissional e por uma autoavaliação contínuas, pelo trabalho em equipa, pelo estabelecimento de parcerias de aprendizagem com os pais, pelo desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e pelo cultivar de uma profissão que valorize a resolução de problemas, o espírito de risco, a confiança profissional, o lidar com a mudança e o empenhamento num aperfeiçoamento contínuo” (Hargreaves, 2004, p. 54).

Para o efeito, Andrade (2013, p. 2139) apresenta três pressupostos essenciais à auto-formação docente: a) hetero-formação, que sucede através da ação com os outros, nos ambientes culturais e sociais, inclusive, nas ações de formação inicial e continuada; b) eco-formação, em que se destaca a formação através dos espaços a partir da ação do meio ambiente físico; e, c) auto-formação que surge como a terceira força de formação, a do eu pessoal, numa abordagem interior, resultado da hetero e eco-formação. O mesmo é dizer que o exercício da profissão docente é exigente e multifacetado; obriga os seus protagonistas ao conhecimento, partilha, comunicação, saber escutar e avaliar, entre outros.

Assim, o grande desafio das sociedades atuais, onde as diferentes instituições de ensino desempenham um papel importante, é formar cidadãos capazes de analisar, criticamente, as situações que os afetam de forma mais ou menos próxima. Em última instância pretende-se que sejam capazes de antever e compreender as várias alternativas e ponderar os possíveis efeitos. Partilhando da mesma opinião, segundo a Unesco (2006), a sociedade do século XXI precisa de profissionais criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades.

## **2. Reflexividade e educação visual - o papel do professor reflexivo?**

### **2.1. Importância da Educação Artística**

Atendendo às inúmeras mudanças e incertezas, em termos sociais, culturais e económicas, associadas à contemporaneidade, a reflexão sobre a importância e o papel



socioeducativo do ensino das artes visuais apresenta-se como essencial. Com efeito, a educação artística propicia a construção de diversos tipos de literacia e numerocracia, além das convencionais, que, juntamente com o “desenvolvimento da intuição, do raciocínio, da imaginação e destrezas em formas únicas de expressão e comunicação” (Melo, 2005, pp. 98-99), promovem as capacidades dos indivíduos para criarem, diversificarem e aprofundarem os sentidos e as significações da realidade através de diversas linguagens (Melo, 2003). Assim sendo, as artes visuais, enquanto parte integrante da Educação Artística, são um meio à disposição das nações para a preparação dos recursos humanos necessários ao aproveitamento do seu valioso capital cultural (Unesco, 2006).

Segundo o Euridyce (2009) existem diversas pressões sobre a educação artística para que cumpra vários objetivos, para além de ensinar as matérias relativas às artes. Taggart Whitby e Sharp (2004) concluíram que quase todos os 21 países/Estados do seu estudo internacional tinham objetivos semelhantes para o currículo artístico, nomeadamente: desenvolver competências artísticas, conhecimento e compreensão, participando numa série de formas artísticas; aumentar a compreensão cultural; partilhar experiências artísticas; e permitir aos alunos tornarem-se consumidores de arte e intervenientes informados nesse domínio. Por seu turno, APECV (2015) considera que as disciplinas artístico-visuais devem ensinar a utilizar criticamente, como ferramenta de análise (leitura e interpretação), os elementos estruturais da linguagem plástica como meios para a compreensão dos meios de expressão e comunicação visual nos mais variados contextos contemporâneos (artes visuais-plásticas; design; multimédia). Pensar visualmente através de processos de leitura e de criação de imagens potencia o desenvolvimento de capacidades de análise de síntese únicas que não podem ser desenvolvidas de outra forma.

A Educação artística assume ainda um papel de destaque, na medida em que permite estimular nos estudantes a capacidade de avaliar criticamente, mas de modo sensível, o mundo que o rodeia. De facto, é fundamental promover a construção de conhecimento científico com significado social que melhore a interação dos jovens com a realidade natural envolvente. Desta feita, o professor deve ser o promotor de um ensino experimental e processual reflexivo, criando um ambiente propício à discussão e reflexão conjunta sobre os novos significados emergentes e construídos, em pequeno e grande grupo, para que a seleção crítica e a negociação coletiva conduzam a significados, partilhados por um crescente número de alunos. Esta interação social, em

que tem lugar a dissonância cognitiva e a discussão, frutos da exteriorização do pensamento dos e entre alunos, e destes com os professores, possibilita a todos e a cada um a tomada de consciência sobre as suas próprias ideias e as ideias dos outros, emergentes no grupo turma e nas dinâmicas sociopedagógicas. Neste sentido, e tal como afirma Carvalho (2013, p. 2492): “Assim como na vida, a arte pode estar presente em vários momentos da vida escolar oferecendo ao sujeito mais poder de criar e de transformar além de incentivar o pensar de forma crítica. Resgata-se o prazer de ensinar e de aprender tornado professor e aluno parceiros nesse processo.”

## **2.2. Educação artística e o professor reflexivo**

A educação artística propicia a construção de diversos tipos de literacia, juntamente com o “desenvolvimento da intuição, do raciocínio, da imaginação e destrezas em formas únicas de expressão e comunicação” (Melo, 2005, pp. 98-99). Importa assim, promover a reflexividade e o ensino das artes visuais para fazer face às inúmeras mudanças e incertezas, em termos sociais, culturais e económicas, associadas à contemporaneidade.

A reflexividade na prática pedagógica tem sido objeto de estudo de investigadores relacionados com a educação artística (Melo, 2001), onde esta é apresentada como “eixo estrutural”, não apenas da prática letiva artística mas também da sua aprendizagem e prática. Assim, o professor para além do cumprimento dos programas oficiais, deve incluir o conhecimento reflexivo dos alunos nas suas próprias aprendizagens, atender às capacidades dos indivíduos para criarem, diversificarem e aprofundarem os sentidos através de diversas linguagens (Melo, 2003).

Com vista ao desenvolvimento da reflexividade, Vieira (1993, p. 25) apresenta-nos os seguintes princípios condutores: “1. O princípio do *enfoque no sujeito*, segundo o qual as ações de formação devem partir do sistema apreciativo do sujeito em formação e permitir o seu crescimento epistemológico autónomo, através de tarefas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução; 2. O princípio do *enfoque nos processos de formação*, com destaque para processos de natureza reflexiva, conducentes a um questionamento geral do saber e da experiência, nomeadamente nas áreas específicas de formação; 3. O princípio da *problematização do saber*, ou seja, o saber (“saber que” e “saber como”), experimentado pelo sujeito ou a ele descrito por outrem, é uma construção pessoal; confrontado com outros saberes, é reconstruído em relação com eles; 4. O princípio da *integração teoria-prática*, contrário ao da subordinação da

segunda à primeira e consagrador de uma epistemologia da prática; 5. O princípio da *introspeção metacognitiva*, segundo o qual a reflexão sobre processos de pensamento pode motivar alterações no seu conteúdo, e como tal no sistema apreciativo do sujeito que reflete. A assunção destes princípios implica a adoção de uma nova conceção da pedagogia; contrária à que ainda hoje subsiste e que se relaciona com a presença de um professor tradicional, onde o aluno é um mero aprendiz dos conhecimentos transmitidos pelo professor e onde este tem, muitas vezes, uma atitude passiva, relativamente ao seu processo de ensino/aprendizagem. Assim, a função do professor de artes restringia-se ao desenvolvimento da “destreza manual e visual dos alunos que aprendiam a desenhar formas precisas e a copiar” (Arnheim, 1993, p. 57), o aspeto dos objetos. O objetivo era reproduzir, o mais fielmente possível o que se observava.

Atualmente procura-se valorizar a energia criativa dos alunos, promovendo, nos mesmos os meios necessários à exploração e desenvolvimento da sua expressividade, ou seja, fomentando atitudes e perceções. Caberá assim ao professor promover a construção de novos saberes de forma eficaz, competente, entusiasta, investigadora, reflexiva e, acima de tudo, demonstrar que gosta daquilo que faz. O sujeito reflexivo deve ter, simultaneamente, a capacidade de promover o equacionamento de resolução de problemas e de recorrer, sempre que necessário, a resoluções alternativas.

São precisamente as reflexões sobre as práticas desenvolvidas no estágio que serão apresentadas no capítulo III, após procedermos à caracterização do contexto onde se inscreveram.

## **CAPÍTULO II – O CONTEXTO DO ESTÁGIO E OS SEUS ATORES**

### **1. Ermesinde: caracterização do meio socioeconómico**

Ermesinde é uma cidade, e a menor das quatro freguesias do concelho de Valongo, com 58798 habitantes (2011), sobretudo constituída por adultos desempregados e jovens desfavorecidos em termos económico-sociais.

Beneficia de uma privilegiada localização, situada muito perto dos principais eixos viários e ferroviários da região, sofrendo, nos últimos anos, um crescimento e uma evolução notáveis, quer ao nível populacional quer ao nível da construção de novas e modernas infraestruturas que contribuem para a melhoria da qualidade de vida na freguesia. A agricultura que, no passado, desempenhou um papel relevante, tem hoje uma expressão mais reduzida, vindo a ser substituída pela pequena e média indústria, comércio, serviços e transportes, que constituem hoje as principais ocupações da população, dentro da cidade e nos arredores. No entanto, é, principalmente, o Porto que continua a atrair a mão-de-obra ermesindense, para onde se deslocam todos os dias milhares de trabalhadores. Por isso, nos últimos anos, registou-se um aumento exponencial de oferta de serviços e equipamentos sociais, públicos e privados, que apoiam as crianças e jovens durante a ausência dos pais, ao oferecerem transporte, alimentação, atividades pedagógicas e lúdicas.

É neste contexto sociogeográfico, que se localiza o Agrupamento de Escola de Ermesinde, compreendendo atualmente cinco estabelecimentos de ensino: A Escola Secundária de Ermesinde; A EB2/3 D. António Ferreira Gomes; a EB1/JI da Bela; EB1/JI da Gandra e a EB1/JI de Sampaio. Também nos últimos anos, a rede privada de ensino aumentou a sua oferta alargando o nível de escolaridade, ainda que a maioria da população continue a ter habilitações ao nível do primeiro ciclo.

### **2. A Escola Secundária de Ermesinde**

Desde que cheguei à escola tive o apoio incondicional da professora cooperante que me apresentou as instalações da escola, e os colegas, tendo então começado a tomar conhecimento dos seus modos de organização e funcionamento.

## 2.1. O Departamento de Artes

O meu estágio foi realizado na Escola Secundária de Ermesinde, que acolhe cerca de 1460 estudantes oriundos, maioritariamente, da cidade de Ermesinde, mas também de todo o concelho de Valongo e concelhos limítrofes. Nesta escola, o meu estágio recaiu, concretamente, em duas turmas do Ensino Secundário dos cursos de Científico-Humanístico de Artes Visuais e do Curso Profissional de Técnico de Vitrinismo (cf. Anexo 1).

Nesta escola existe um Departamento de Artes que é composto por 16 professores que integram o grupo 600 - *Artes Visuais* -, e por 4 professores que pertencem ao grupo 240 - *Educação Visual e Tecnológica* - cujas áreas de ensino variam, destacando-se, entre outras *Desenho, História de Arte, Geometria, Design de Comunicação, Oficina de Artes*.

Entre os professores deste Departamento existe um espírito de trabalho em grupo que se traduz numa organização muito própria: os professores decidem, de acordo com a sua experiência profissional, as turmas que vão lecionar. Ou seja, decidem de acordo com as áreas do saber em que consideram ser melhores, considerando que este tipo de organização se apresenta como uma mais-valia para professores e alunos.

Na Escola Secundária de Ermesinde, existem também projetos estipulados e criados pelos professores do departamento de Artes a pensar nos alunos, que se integram no PAA com o intuito de alargar as experiências educativas a outros contextos, nomeadamente, de complemento e enriquecimento curricular e formação. Estes pretendiam ir de encontro aos princípios do Projeto Educativo (PE): i) Participação, implicação, corresponsabilidade e trabalho em equipa; ii) Pluralismo, democraticidade, transparência, organização e diálogo; iii) Competência, eficiência, exigência e rigor; iv) Cultura de (auto)avaliação, melhoria e qualidade conducente a uma escola aprendente e reflexiva, que se pensa no presente para se projetar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história. Exemplos disso foram os projetos no natal e no carnaval, que serão posteriormente analisados no capítulo III.

Uma outra característica, ainda, é a sua parceria com o Fórum Cultural de Ermesinde onde os alunos têm a possibilidade de contactar diretamente com diversas obras de arte que ali são expostas e de dialogar com os artistas<sup>3</sup>. Esta parceria é

---

<sup>3</sup> Informação dada pela professora cooperante.

importante para que os alunos desta escola possam mostrar os seus trabalhos a toda a comunidade local, aproximando assim a escola da família e da sociedade envolvente. Muito de tudo isto se deve ao trabalho do diretor de escola que aposta no mundo da arte e que acredita no profissionalismo, na autonomia da sua equipa de professores.

## **2.2. A disciplina de Desenho / módulo de Desenho**

“O Desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de perceção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais-valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural.” (Ramos *et al.*, 2001, p. 3).

De acordo indicações do Ministério da Educação, a disciplina de Desenho A está inserida no curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, integrando a formação específica dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, com uma carga horária semanal de 90 + 90 + 135 minutos, nos três anos letivos. Segundo o programa de Desenho A, “na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos.” (Ramos *et al.*, 2001, p. 4). Assim, o professor deve conseguir criar nos alunos um espírito crítico, quer em termos curriculares e programáticos, quer pela ação como criador/autor, gerando ambiente ofical que se pode caracterizar por «currículo oculto» (idem).

A área disciplinar do Desenho, fruto da constante mutação de formas e conceitos, e da atenção que sempre lhe foi conferida por diversas disciplinas nem sempre conciliáveis, é dinâmica, não sendo passível, à partida, de ser sujeita a sistematizações rígidas ou permanentes. Para tornar a didática do desenho um exercício consequente e eficaz, há que estabelecer um quadro teórico e operacional em que os conceitos e práticas surjam coerentemente ligados (Figura 3):

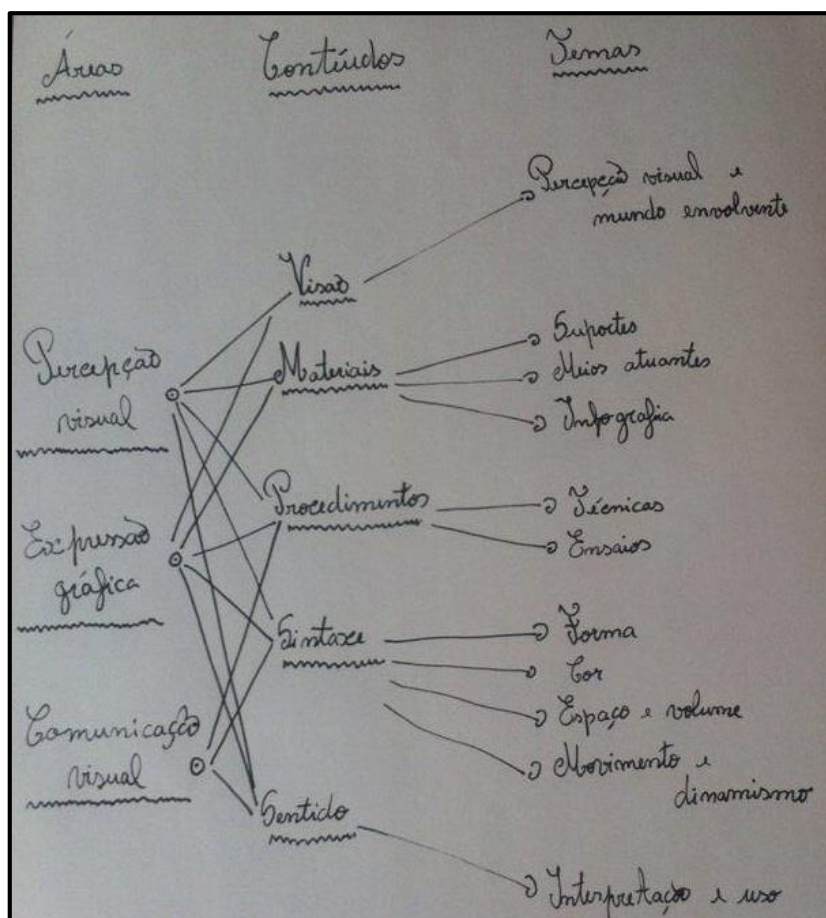


Figura 3 - Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º ano)  
 Fonte: Autoria própria (baseado em Ramos *et al.*, 2001, p. 4)

Nas indicações genéricas relativas à gestão do programa, estabelece-se como metodologia mais adequada à aula de Desenho, a observância da «Unidade de Trabalho», privilegiando a atividade oficial como via para a exploração de conteúdos.

### 3. Os atores educativos - a professora e os/as alunos/as das turmas observadas

#### 3.1. A professora cooperante

A professora cooperante que me acompanhou durante os meses de estágio leciona na Escola Secundaria em Ermesinde há trinta e três anos, ou seja é uma professora com uma vasta experiência pedagógica, e confessa que se sente em casa porque foi onde gostou mais de trabalhar até agora.

A sua área preferida é o Desenho, e é ao lecionar essa disciplina que mostra todos os seus conhecimentos e formação adquiridos na Faculdade de Belas Artes do Porto, no curso de pintura. Considera ainda que, apesar de já ser uma escola antiga, tudo se arranja e tudo se consegue com o bom grupo de colegas de trabalho mas, sobretudo, como apoio incondicional do diretor da escola. Para além de exercer a função de professora, após as aulas também trabalha no seu próprio ateliê, aberto ao público. Assume-se como uma apaixonada pelas artes em geral e pela pintura, em particular.

A relação entre esta professora e alunos baseia-se num conhecimento aprofundado das características dos alunos, procurando perceber as suas capacidades, limitações e interesses bem como aspetos culturais e sociais que possam interferir positiva ou negativamente no seu desempenho escolar para que possa adequar as suas propostas e estratégias de ensino. O seu “interesse” pelo conhecimento integral dos alunos leva a uma maior aproximação mútua, ou seja, a professora é sensível a vários fatores pessoais e sociais inerentes aos educandos, sempre com a finalidade de os ajudar a ultrapassarem determinadas lacunas que, por vezes, a própria família não consegue minimizar, ou até não estão disponíveis e sensibilizadas para isso.

### **3.2. Os/as alunos/as**

Durante este ano letivo acompanhei duas turmas: uma, do 12º ano do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, composta por 24 jovens - 19 do género feminino e 5 do género masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos (cf. Anexo 1), provenientes da zona de Valongo e cujas origens sociais estão associadas a famílias com algumas carências sociais. A outra turma, do 11º ano do Curso Profissional de Técnico de Vitrinismo, era constituída por 21 estudantes: 8 do género feminino e 13 do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos (cf. Anexo 1), com origens sociais baixas e com pais cuja média das habilitações académicas se situavam ao nível do 2º ciclo de escolaridade.

Ambas as turmas revelaram um bom comportamento e postura adequada, respeitando as regras institucionalizadas. Desde o primeiro dia, a maior parte dos alunos revelou um grande empenho e dedicação na realização dos trabalhos propostos, de cariz mais prático, constatando-se que se sentiam à vontade, deslocando-se pela sala de acordo com as necessidades, numa dinâmica em que, estimulados pela professora, procuravam inovar na realização das tarefas e dar o seu melhor. Observei que muitos dos alunos revelam autonomia quer na realização dos trabalhos individuais quer na



realização dos trabalhos em grupo e, ainda, um grande espírito de cooperação e interajuda, decorrendo as aulas num clima “descontraído.

Apesar de haver uma grande aproximação dos alunos com a professora, e de alguns alunos demonstraram mais dificuldades, solicitando muitas vezes o apoio da professora, e outros se destacarem na realização dos trabalhos em grupo por assumirem o papel de líderes. Estes têm uma atitude respeitadora, educada e sabem diferenciar as atitudes que devem tomar perante a mesma, ou seja, para além desta aproximação a professora afirma-se como uma figura de autoridade que, como tal, deve ser respeitada.

No capítulo seguinte debruçamo-nos de forma mais aprofundada sobre as questões que foram surgindo durante a prática do estágio, procurando apresentar uma postura crítica sobre as mesmas.

## **CAPÍTULO III – EXERCITAR A REFLEXIVIDADE, APRENDER A SER PROFESSOR REFLEXIVIDADE NA EDUCAÇÃO VISUAL**

Neste capítulo apresentam-se algumas atividades realizadas durante o estágio e as respectivas reflexões, nomeadamente aspetos que se relacionam com a presença e participação da disciplina de EV em projetos escolares como as festas do natal e carnaval, desenvolvidos sob orientação da professora cooperante no módulo de desenho - turma de vitrinismo -, com uma saída em vista de estudo a uma exposição e com a lecionação de um módulo temático na disciplina de desenho da turma de Artes. Seguidamente, apresentam-se as reflexões realizadas *a posteriori* sobre as reflexões iniciais.

### **1. Educação Visual: participar em projetos dentro da Escola**

Como já foi referido anteriormente, alguns dos acontecimentos escolares em que professora e alunos da disciplina de Desenho estavam envolvidos e ganhavam grande visibilidade, ocorreram por ocasião de efemérides festivas como as comemorações do Natal e do Carnaval, sob a forma de participação em projetos realizadas no âmbito do PAA. Estes temas previamente definidos no início do ano letivo pelos professores do Departamento de Artes, geralmente requeriam sessões em aulas e extra-aulas em que os alunos eram chamados a participar na sua concretização, sendo livres para recorrerem aos contributos áreas ligadas às artes, como por exemplo: cinema, teatro, ilustração, pintura ou performance.

#### **1.1. O presépio numa medalha de filigrana – Projeto de Natal**

O trabalho referente ao projeto de Natal, que consistiu na criação de um presépio para a escola visava os seguintes objetivos: i) Divulgar o trabalho dos alunos; ii) Sensibilizar o olhar através da arte; iii) Desenvolver a criatividade; iv) Saber comunicar através das diferentes técnicas de expressão; v) Ser capaz de produzir objetos adequados.

*“O projeto foi apresentado à turma pela professora no dia 25 de novembro pela professora cooperante. Nesta altura, a professora explicou que os alunos deveriam criar, em conjunto, um desenho que representasse um presépio.*

*Depois de alguns estudos, os alunos elegeram o desenho que consideravam mais apelativo: presépio inspirado numa medalha de filigrana. Concluída a seleção dos desenhos, efetuou-se o levantamento dos materiais necessários à sua concretização. Os trabalhos foram retomados depois, em mais duas aulas, antes de serem dados como concluídos (Figura 4)” (NT, 25 de Novembro, 2014).*

*“(…) dado que os alunos escolheram um desenho muito minimalista, trabalharam em k-line, sendo que este material é resistente e permite vários tipos de cortes e retos e apresenta uma grande durabilidade. Paralelamente, na disciplina de Desenho de Multimédia os alunos criaram este presépio, no computador, acrescentando-lhe uma fotografia de fundo da cidade de Ermesinde. Era uma fotografia tirada por eles no fórum cultural de Ermesinde com o objetivo de fazer uma ligação com o meio envolvente criando um fundo com perspetiva e luz. Os alunos tiveram então que passar o desenho para o k-line, pelo que distribuíram as tarefas entre si: uns recortavam, outros desenhavam, outros foram encarregues da parte gráfica do cenário. Eu e a professora cooperante fomos percorrendo a sala questionando-os acerca das suas opções e orientando os seus trabalhos”. (NT, 2 de Dezembro, 2014)*

*“todos os alunos, de forma organizada, efetuaram o transporte de determinadas partes do presépio, da sala de aula para o bar da escola. Alguns começaram a colar as partes do presépio no chão (previamente protegido), enquanto outros ficaram encarregues de suspender a imagem de fundo. Este presépio ficou assim visível a toda a comunidade escolar” (NT, 9 Dezembro, 2014).*



Figura 4 - Trabalhos realizados pela turma de Artes - aula de Desenho – 09/12/2015

Nessa ocasião produzi as seguintes reflexões:

*“(…) Por um lado, este tipo de projetos, que constam do PAA da Escola Secundária de Ermesinde são uma mais-valia, pois os alunos têm a oportunidade de trabalhar em interdisciplinaridade com Desenho de*

*Multimédia e de Design de Comunicação. (...) Durante o processo de seleção das atividades a realizar os alunos foram autónomos e livres, mas apenas na execução da proposta, já que esta foi predeterminada pelo departamento de Expressões, no início do ano letivo, aquando da elaboração do PAA. (...) foi uma aula em que todos/as os/as alunos/as mostraram empenho e dedicação ao longo da aula. Assim, têm a oportunidade de abraçar um projeto que fomenta o espírito de grupo, a convivência e, simultaneamente, a consolidação diversas aprendizagens efetuadas nas aulas. Têm a possibilidade de serem criativos e autónomos na execução dos trabalhos. (NT, 25 de novembro de 2014)*

*“(...) Este tipo de projetos também permite que os alunos se relacionem responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias. No entanto questiono-me: Qual o papel da professora cooperante nestas aulas? Um professor deve ou não questionar as ideias dos alunos? Será que a professora cooperante deveria ter intervindo mais?” (NT, 2 de dezembro de 2014)*

Refletindo sobre as atividades realizadas e retomando as reflexões iniciais considero que este tipo de projetos é, atualmente, e mais do que nunca, fundamental para chamar a comunidade à escola, dando a conhecer aos pais e familiares o que os alunos realizam nas salas de aulas de modo a fomentar o seu envolvimento e participação ativa com a escola, e a estabelecer relações de confiança mútuas e recíprocas. Simultaneamente, este tipo de projetos permite aos alunos divulgar os seus trabalhos, porque sentem que esses têm alguma utilidade e que podem contribuir para a criação de uma escola mais dinâmica e representativa dos interesses dos alunos. Em ambos os casos, quanto maior a capacidade da escola para estimular a sua abertura, e a dos alunos, para um maior conhecimento e experiências com o meio envolvente e, mais especificamente, para os sensibilizar perante a diversidade dos restantes grupos sociais e culturais, maior será a riqueza de oportunidades, de vivências, de troca de ideias e de experiências que lhe proporcionará. No entanto, as atividades de Educação Visual que vão sendo mostradas à comunidade escolar são pontuais e seguem um PAA previamente estabelecido. Acredito que seria importante que estas atividades tivessem lugar de forma mais espontânea e natural, no decurso de todo o ano letivo, pois a Educação Visual é uma disciplina que procura promover o espírito crítico dos alunos e apresentar as perspetivas dos alunos, sempre que estas são relevantes.

Do ponto de vista dos processos pedagógicos, considero que as estratégias usadas pela professora permitiram gerir o grupo de alunos de modo a que estes

conseguissem trabalhar de forma organizada em grupo: a dirigir, a delegar, a distribuir tarefas, a criar laços com o grupo, o que é de facto muito importante para o sua integração escolar e social. Em ambos os casos, e no meu entender, o professor de Educação Visual deve ser o promotor de um ensino experimental reflexivo, criando um ambiente propício à discussão e reflexão conjunta, procurando promover a construção de conhecimentos com significado social, que melhorasse as interações em pequeno e grande grupo entre os jovens. A disciplina de Educação Visual deve promover a experiência prática (processo de pesquisa crítica e criativa/ compreensão da complexidade da cultura visual/relação entre as pessoas), tendo presente que grande parte dos alunos não vão ser artistas e, por isso, os professores devem empenhar-se em promover “o desenvolvimento de cidadãos responsáveis que pensem criticamente, actuem de forma informada e colaborem em consciência na formação de identidades pessoais e comuns” (Freedman & Sthur, 2004, p. 824)

Esta interação social, em que tem lugar a discussão fruto da seletividade e da exteriorização do pensamento dos alunos possibilita a tomada de consciência crítica sobre as suas próprias ideias e as ideias dos outros, emergentes no grupo turma, bem como a negociação coletiva. Considero que o professor deve dar uma certa liberdade aos alunos; no entanto, deve assumir o papel de orientador dos mesmos e discutir com eles as suas opções.

Uma das questões que coloco nesta altura prende-se com o facto de muitas vezes, os alunos serem chamados a executar projetos “sem terem voto na matéria” o que levanta as questões da participação dos jovens-alunos na escola. Do meu ponto de vista, este tipo de situações contraria a essência daquilo que se preconiza para a disciplina de EV, impedindo-o o seu potencial transformador e a possibilidade de os alunos terem um espírito crítico e ativo nas escolhas efetuadas. Por outro lado, também impossibilita a autonomia dos alunos na tomada de decisões.

## 1.2. “O carrossel no País das Maravilhas” – Projeto de Carnaval

O projeto de carnaval foi desenvolvido entre 13 de janeiro e 13 de fevereiro de 2015 com as turmas de Artes e os respetivos professores e disciplinas, sendo completamente distinto do de natal - tratou-se de uma atividade mais complexa e dinâmica, que envolvia *performance*, a pintura, a ilustração, o teatro, passando pela arquitetura e *design*, e em que os alunos tiveram uma tarefa importante na sua definição, conceção e concretização, assumindo papéis distintos. Consistindo na realização de um

espetáculo artístico - “O carrossel no País das Maravilhas” -, o tema foi escolhido pelos próprios alunos através de uma escolha por votos, sugerida pela professora cooperante, na aula de 13 de janeiro.

Este projeto suplantou as ideias tradicionais, regras, padrões ou relações já existentes pela criação de novas ideias, formas e métodos de trabalho que, numa primeira fase, implicou uma preparação cuidadosa que envolveu uma recolha de dados através de uma pesquisa profunda e sistemática sobre o tema em questão:

*“Nesta aula procedeu-se ao levantamento dos materiais necessários à realização da atividade, seleção do espaço cénico, distribuição dos figurinos e distribuição de tarefas. A turma foi responsável por todos os aspetos relacionados com a performance que apresentaram, desde a criação dos cenários, à elaboração de objetos tridimensionais, passando pela elaboração das roupas com tecidos variados e apresentação da coreografia. Esta atividade foi feita em interdisciplinaridade com as disciplinas de Educação Física (coreografia) e Design (cartazes e convites)”. (NT, 20 de Janeiro de 2015)*

Neste momento os alunos foram confrontados com momentos importantes para a sua formação como a formulação do problema, procurar entre uma vasta informação com diferentes alternativas, perspetivas e formas de abordagem, proceder à organização exaustiva de tudo o que será necessário para, posteriormente o trabalho fluir sem percalços como falta de material. Nesta etapa mostraram-se autónomos, cada um desenvolvendo um papel importante no projeto, como pintar, cortar, desenhar, montar, etc.

Finalmente, no dia da apresentação pública do projeto (Figura 5):

*“(…) procedeu-se à apresentação do espetáculo de carnaval dirigido a toda a comunidade escolar: professores, pais, alunos e funcionários. Os alunos tiveram a oportunidade e possibilidade para divulgar os seus trabalhos, no pavilhão da*



Figura 5 - Trabalhos realizados pela turma de Artes - aula de Desenho – 09/12/2015

*escola, desenvolvendo a sua criatividade e comunicar através das diferentes técnicas de expressão. ...”(NT, 13 de fevereiro 2015)*

Nessa ocasião produzi as seguintes reflexões:

*“Este tipo de projeto revelou-se muito produtivo em termos de aprendizagens porque os alunos trabalharam sem parar, entusiasmados e ansiosos por verem o resultado final. À medida que iam construindo o cenário surgiam novas ideias, cada vez mais ricas e mais complexas. A turma desenvolveu diversas competências específicas da disciplina de Desenho, concretamente, trabalhos com materiais diversos (madeira – carrossel, papel de cenário e tecidos - roupas; esponjas – roupas e caras), diversas técnicas como o uso da pasta de papel (objetos tridimensionais, máscaras); perspectiva (objetos tridimensionais); pintura com acrílico e spray (cenários e objetos). O resultado final foram três adereços um carrossel giratório, elementos tridimensionais (espadas, flores, cogumelos).” (NT, 10 de fevereiro de 2015)*

*“Esta atividade permitiu a promoção do sucesso educativo devido a todo o trabalho desenvolvido; a assunção do Agrupamento como polo de cultura, socialização e formação; a melhoria da comunicação visual; o desenvolvimento do sentido de pertença ao Agrupamento. A turma de artes destacou-se pela obtenção do primeiro prémio no concurso da Escola Secundaria de Ermesinde. Apesar da atividade ter sido pensada para todas as turmas, muitos dos professores de Artes, não participaram no concurso...”(NT, 13 de fevereiro 2015)*

Refletindo sobre as atividades realizadas e retomando as reflexões iniciais considero que esta atividade foi muito importante na medida em que permitiu aos alunos explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias, bem como utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia. Neste contexto, a interdisciplinaridade apresenta-se como um importante fator de mudança e de reorganização no processo de ensino/aprendizagem. Tal como Perrenoud preconiza (1993) a interdisciplinaridade implica alterações nos hábitos dos alunos, uma maior envolvimento na realização das tarefas, assim como mais transparência na elaboração dos seus trabalhos. Considero que o facto de os alunos poderem trabalhar numa perspectiva interdisciplinar lhes permite atribuir mais sentido ao que estão a realizar, pois percebem que este trabalho é transversal a diversas disciplinas, sendo complementado entre todas elas. Do mesmo modo, o trabalho interdisciplinar, impõe

aos professores transparência, que se saiba o que se faz e que se disponibilize a pensar com os outros profissionais envolvidos no projeto, de acordo com as necessidades e as exigidas alterações nos hábitos que a questão coloca.

No papel de observadora, apercebi-me ainda que muitas vezes surgem situações imprevistas e que o trabalho nem sempre decorre de acordo com o que estava programado, pois há vários fatores que podem contribuir para o atraso nos trabalhos práticos e aí há que improvisar e tentar contornar a situação. Por exemplo, a receção da encomenda dos materiais para o projeto “Carnaval” foi um pouco demorada, por isso, a professora cooperante, solicitou aos alunos que avançassem para outras tarefas enquanto aguardavam a chegada da encomenda. No entanto considero fundamental que estes problemas que surgem neste tipo de trabalho e as discussões para os resolverem, contribuem para que os alunos desenvolvam estratégias para lidarem com o mundo lá fora, de trabalho, mas também de colaboração/cooperação e participação entre e dentro uma comunidade escolar que envolve muitas outras pessoas além da família e da escola. Na verdade esta poderá ser a linha orientadora para ajudar todos os atores copresentes na escola a participarem mais ativamente na sociedade da qual fazem parte integrante.

### 1.3. A propósito dos projetos na escola e Educação Visual – aprender a ser professor reflexivo

*“a propósito da proposta dos Projetos, a questão que se coloca é que há anos e anos as comemorações nas escolas são sempre as mesmas: Natal, Páscoa, Carnaval... Deverá manter-se sempre assim? Porque é que no Natal não se desenvolvem outro tipo de projetos que não sejam só presépios? Os professores estão ou não estão condicionados? Não haveria outras formas de representar o Natal? (NT, 25 de novembro de 2014)*

Para além de alguns aspetos já mencionados nos pontos 1.1. e 1.2. a propósito dos Projetos da escola que envolvem EV, é importante que as escolas e os professores reflitam criticamente sobre o facto de se repetirem as mesmas comemorações ao longo de anos e anos, utilizando os mesmos recursos e as mesmas fontes de inspiração. Tal como preconiza Fernandes (2006), a educação na contemporaneidade deve pautar-se pela diversificação e a flexibilidade dos currículos. Freedman e Sthur (2004) também destacam a importância da promoção de um ensino experimental reflexivo, propício à discussão e reflexão conjunta sobre os novos significados construídos e, em ambos os casos, os alunos não foram envolvidos na definição das propostas, participando com as



suas ideias, e também, nem sempre foram criadas condições para que fossem autónomos na seleção e concretização de propostas de trabalho pré-definidas, o que, na minha perspetiva, os limitou e condicionou *a priori*.

Esta realidade ainda se destaca mais na disciplina de EV na medida em que estas situações contradizem a perspetiva inversa em se preconiza que os alunos sejam capazes de avaliar criticamente o mundo envolvente e de intervir diferentemente, com originalidade. Como é que os alunos podem fazer isso se os próprios professores não o fazem, pois selecionam previamente as mesmas atividades, ano após ano, de forma tão estereotipada que se “esquecem” de avaliar criticamente a necessidade e o benefício pedagógico das mesmas?

Tendo em linha de conta que o currículo da disciplina de Artes Visuais se apresenta atual e inovador, não se entende porque é que estas práticas, previstas teoricamente, ainda não fazem parte do quotidiano das escolas, restringindo-se, ano após ano, os projetos realizados a um leque muito pouco diversificado e flexível.

No projeto do natal os alunos estavam restringidos com as opções a desenvolver. Era o tema do Natal e, ali, prescrevia-se que a escola teria que ser decorada com o tema alusivo a esta época. Por um lado, subentende-se que o tema alusivo remeteria para as representações típicas desta época – árvore de natal, presépio, estrelas...: por outro, denota-se aqui uma certa instrumentalização da disciplina de EV na medida em que parece ser apenas nestas alturas que a mesma é reconhecida e valorizada pedagógica e socialmente. Ora, mais do que decorar a escola para o natal importaria que a escola refletisse esse ambiente e “espírito” de um modo original, criativo e suscetível de colocar todos.

Acredito que o sucedido ficou a dever-se ao facto dos professores acabarem por se acomodar, aos poucos, ao sistema e suas rotinas e rituais, sem refletirem suficientemente sobre outras possibilidade de trabalhos a desenvolver com os alunos nem sobre as possibilidades de iniciarem os projetos contando com a sua participação ativa desde o início, nem sobre qual ou quais os sentidos relevantes/irrelevantes de tais projetos e da sua relação com EV. De facto, a EV deve ser uma disciplina que se destaca pela “fuga às regras”, seguindo o caráter artístico e ousado que a caracteriza.

Por outro lado, é lamentável a constatação de que alguns professores de Artes não se envolveram nos projetos de carnaval e natal, pois esta era uma situação privilegiada para os professores de Artes poderem motivar as suas turmas e fomentar o espírito de grupo dentro da própria escola. Considero que isto pode ter sucedido, porque

o programa de Artes é muito extenso, impedindo muitas vezes, os professores de abraçarem determinados projetos. De facto, tendo em linha de conta que os professores têm obrigatoriamente de lecionar determinados currículos e que os alunos estão sujeitos a uma avaliação destes conteúdos, as atividades desenvolvidas são mais restritas.

Apesar de criarem sempre projetos e árvores de natal diferentes e criativas, a ideia do projeto de natal é mais restritiva, sendo o do carnaval mais alternativo no poder das escolhas assim como no tempo para a sua execução. De facto, a Educação Visual é uma disciplina que apresenta inúmeras possibilidades de trabalho e comemoração de datas e, atendendo à seu cariz crítico e interventivo, seria importante dar liberdade aos alunos para apreender as diferentes formas de estes verem e entenderem as datas comemorativas como o carnaval e o natal.

De acordo com as competências previstas para a Educação artística, previamente enunciadas como o desenvolvimento de competências artísticas, conhecimento e compreensão, participação em diversas formas artísticas, considero que deveria incentivar-se as escolas portuguesas a promover a criação de projetos inovadores, que vão de encontro aos interesses dos alunos, despertando-lhes o gosto pelas artes, em geral. Assim sendo, o professor tem um papel determinante, na medida em que dever apostar numa atualização constante das suas práticas de modo a contribuir para um processo de ensino/aprendizagem que se apresente continuamente como objeto de estudo e fator de mudança.

## **2. Educação Visual: a arte e atividades pedagógicas fora da escola**

Considero que os professores desempenham um papel crucial na definição da qualidade da educação, incluindo na educação artística, e foi com esta ideia subjacente que organizei a atividade “Visita à Galeria AP’ARTE” (17 de abril), constituída por dezanove artistas contemporâneos mais carismáticos do século XX, pois acredito, por isso, que a Educação Artística pode ser melhorada através de parcerias com vários indivíduos e organizações da comunidade.

### **2.1. “Galeria AP’ARTE” - visita de estudo**

*“Esta ideia e oportunidade surgiram com o conhecimento deste evento através de uma notícia de televisão que me levou logo a pensar em possibilidades de poder oferecer-lhes esta oportunidade de ampliarem os seus horizontes e experimentarem outras incursões, uma mais-valia, tanto a nível da aquisição de novos conhecimentos, mas também por ser uma oportunidade de visitarem obras artistas de todo mundo espalhados por toda a Europa a custo zero. (...) O envolvimento e a paixão pela arte contemporânea, a par da paixão pela cidade do Porto, levaram-me a sonhar alto e a querer dar-lhes a oportunidade de os levar a uma cidade cada vez mais cosmopolita. (...) Esta atividade, enquadrada nos objetivos do Projeto Educativo da Escola (cf. Anexo 2), foi cuidadosamente planificada no sentido de resultar no máximo de aprendizagens possíveis para os alunos. Assim, na aula anterior à visita explorei com os alunos um folheto informativo (cf. Anexo 3), que elaborei com base nas informações recolhidas online acerca da exposição, apresentando os artistas e o projeto propriamente dito. (...) Também procedi ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, questionando se já tinham visitado outras galerias; se estavam familiarizados com os artistas que íamos visitar, entre outros. Foi extremamente interessante ver todos os alunos a querer responder e mostrar os seus conhecimentos sobre os diversos artistas. De seguida, apresentei aos alunos um relatório (cf. Anexo 4), que elaborei como forma de síntese e avaliação acerca da visita efetuada. O resultado não podia ser mais gratificante, eles adoraram a experiência e reforçaram as suas aprendizagens. Isto é perceptível através da análise dos relatórios da visita (NT, 22 de abril de 2015)*

Nessa ocasião produzi as seguintes reflexões:

*“Tal como Coll (2001) considero que professor deve efetuar um levantamento das ideias prévias, sempre que considerar essencial, dado que esta constitui a única forma*





Figura 6 – Visita à exposição - aula de 17 de abril de 2015

*de este poder conhecer as representações mentais dos seus alunos sobre as mais diversas questões, bem como os seus interesses e motivações (...) Relativamente ao relatório que elaborei, fiquei na dúvida se deveria mostrá-lo naquela aula aos alunos, ou se deveria apresentá-lo apenas na aula subsequente à visita à galeria. Depois de refletir várias vezes sobre o assunto, entendi que seria mais proveitoso para os alunos perceberem quais os itens que seriam avaliados posteriormente, de forma a terem um fio condutor durante a visita e, assim, obrigá-los a refletir sobre as questões que seriam colocadas. (...) Aquando da apresentação e discussão dos trabalhos elaborados, a professora cooperante teve o cuidado de efetuar tanto críticas negativas como positivas, elogiando o que os alunos haviam feito de melhor em cada trabalho, fosse ao nível da cor, da precisão, do enquadramento espacial - a professora encontrava sempre algo positivo para dizer sobre o trabalho de cada aluno. Considero esta estratégia fundamental para orientar os alunos na realização futura de trabalhos semelhantes. De facto, é fundamental identificar claramente os aspetos menos positivos, para que, através de críticas construtivas, os mesmos possam ser melhorados. Por outro lado, também permite aos alunos desenvolver capacidades de avaliação crítica e de comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si, como por outros.” (NT, 22 de abril de 2015).*

Refletindo sobre as atividades realizadas e retomando as reflexões iniciais considero que esta atividade foi muito importante porque procurou-se, com a proposta de sair da escola, continuar a promover a Educação Visual dos alunos em contextos não escolares e mais informais e, ao mesmo tempo, explorar outras formas de envolver os alunos na sua própria aprendizagem. A aula correu muito bem, no entanto, se fosse hoje aproveitaria esta deslocação ao Porto para mostrar aos alunos outras exposições patentes nas galerias de arte de Porto, pois senti que os alunos gostariam de ter visto mais.

## 2.2. A propósito das visitas de estudo: aprender a ser professora reflexiva

Atividades como visitas a museus de arte e galerias, ou espetáculos ao vivo, programas de Artistas na Escola (AIS – *Artists in School*), e Educação Ambiental pela Educação Artística, constituem oportunidades educativas para professores e alunos, em todos os contextos de aprendizagem, pois permitem melhorar a compreensão cultural e partilhar experiências artísticas.

Tal como se pode ler no Euridyce (2009), em Portugal, a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular organizou uma competição nacional (“A Minha Escola Adota um Museu”) destinada a estimular o conhecimento dos alunos relativamente à Rede Portuguesa de Museus, e a sensibilizá-los para a necessidade de conservar e proteger o património cultural. Desta feita, a escola deve ter a preocupação de possibilitar aos seus alunos um leque variado de imagens para observar, através de visitas a museus e galerias, com o intuito de se apropriarem das histórias que estes(as) tenham para contar, e familiarizarem-se com o património local.

Considero que a cultura e a arte são essenciais para a obtenção de uma educação completa e, conseqüentemente para o pleno desenvolvimento do indivíduo, porque permitem aos alunos desenvolverem o seu espírito crítico. Ter um contato direto com museus e galerias de arte, aproxima de uma forma real os alunos do contato com a arte. A EV tem de proporcionar este tipo de visitas aos alunos, presenciais ou virtuais, de modo a confrontá-los com a arte que se desenvolve no próprio país, bem como a arte que se cria um pouco por todo o mundo. Estas visitas de estudos são importantes, pois os alunos adquirem outro tipo de conhecimentos e experiências, incrementando a compreensão cultural; partilha de experiências artísticas; e permitem aos alunos tornarem-se consumidores de arte e intervenientes informados nesse domínio. Na minha perspetiva, a Educação Artística contribui, decisivamente, para uma educação que integra os aspetos físicos, intelectuais e criativos, e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte.

## 3. Educação Visual: o estudo da “Paisagem”

Entre os dias 12 e 26 de maio tive a oportunidade de poder propor e gerir três aulas de 45 minutos em função dos conteúdos definidos no programa da disciplina de Desenho. A minha proposta partiu de um tema agregador - a unidade de trabalho “Paisagem”. Este foi pensado em função dos conteúdos definidos no programa da

disciplina, no sentido de ir de encontro aos conteúdos programáticos do exame nacional de Desenho e, simultaneamente, de promover um papel ativo e crítico dos alunos, de modo a que estes se sentissem responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem e participassem nas aulas expressando os seus conhecimentos, preocupações, interesses, desejos e vivências do seu movimento. Ou seja, estimulando o diálogo e a reconstrução das suas culturas juvenis com as culturas escolares.

### 3.1. Conhecimento prévio dos alunos/as e pressupostos pedagógicos da unidade de trabalho

Para a elaboração de uma unidade de trabalho da minha autoria comecei por analisar as diversas aulas em que tinha estado presente e por pensar e repensar várias atividades para a mesma, procurando ter em mente os conhecimentos que, entretanto, tinha adquirido acerca dos alunos:

*“Na turma de Vitrinismo, foi visível uma certa ausência de conhecimentos relativamente a determinados conteúdos teóricos, nomeadamente exercícios de perspetiva e de cor (NT, 13 de outubro de 2015)*

A minha principal preocupação era que os alunos se sentissem motivados com a proposta e, para isso, era importante associar algo que fosse de encontro ao que eles trabalhavam e também das técnicas que fui percebendo ao longo das aulas que eles gostavam como fotografia, pintura, e desenho. Com efeito, as conversas com os alunos tinham-me permitido acompanhar de perto o desenvolvimento das atividades pela professora cooperante, perceber as suas principais dificuldades e apreciar as suas evoluções. Também reuni com a professora orientadora local para acertarmos a temática que deveria desenvolver, o tempo que disporia e os materiais necessários à realização da mesma, tendo recebido preciosas sugestões e dicas. Só então avancei na planificação do que poderia fazer desde o início até ao fim das três aulas.

Procurando não ficar limitada, “Paisagem” foi a proposta pensada e apresentada como um tema livre - a ideia era que os alunos, através da observação dos espaços envolventes, realizassem algum registo pessoal usando a fotografia como meio, capturando uma paisagem que no dia-a-dia fizesse parte do seu percurso diário e os identificasse e representasse de uma forma diferente, ao gosto pessoal.

A opção pela fotografia assentou na crença (uma pouco ambiciosa) de que as aulas deveriam transformar e provocar a reflexão sobre as próprias ações, sobre as suas

consequências para o conhecimento e para a ação educativa. Este era o ponto em comum que todos os alunos tinham, falavam muito do gosto pela fotografia, e esta pareceu-me uma excelente opção na medida em que a fotografia faz parte integrante do seu dia-a-dia, sendo um meio fácil e acessível de atribuírem e transmitirem significados e sentidos subjetivos. Paralelamente, a fotografia permite captar momentos e retomá-los para relembrar momentos vividos e gerar memórias, que ajudam na descoberta e valorização da própria identidade. Isto sucede porque, apesar de os sujeitos poderem estar expostos à mesma imagem fotográfica e de reconhecerem os mesmos componentes na fotografia, a sua interpretação da imagem vai variar em função dos seus conhecimentos do mundo e daquilo que os rodeia, e da proximidade ou distância do objeto em questão (Boni & Acorsi, 2006). A fotografia permite ainda dar resposta às evoluções tecnológicas que a educação enfrenta e pode potenciar a criatividade, expressividade e composição das imagens. Sontag (1986, p. 13) explica que:

*“as fotografias transformam e ampliam as nossas noções do que vale a pena olhar e do que pode ser observado. São uma gramática e uma ética da visão. O resultado mais significativo da atividade fotográfica é dar-nos a sensação de que a nossa cabeça pode conter todo o mundo – como uma antologia de imagens.”*

Neste sentido, os objetivos desta aula foram: sensibilizar para utilização de meios atuantes riscadores, tais como grafite, lápis de cor, pastel, entre outros; sensibilizar para as diferentes potencialidades da técnica da aguarela; aprofundar modos de registo (traço e mancha); aprofundar o estudo de formas naturais; aprofundar o estudo de contextos e ambientes; aprofundar o estudo dos efeitos de cor; sensibilizar para a ação do observador (interpretação e memória); conhecer a história da paisagem na pintura; analisar criticamente a emergência da representação da paisagem como forma de promover zonas turísticas e a construção burguesa do olhar para a natureza; desenvolver a sensibilidade estética, assente no conhecimento de obras de arte; sensibilizar para as diferenças culturais na representação da paisagem; desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros, de acordo com o Programa de Desenho A – unidade didática “Paisagem”.

### 3.2. A “Paisagem” - apresentação e desenvolvimento da unidade de trabalho

A planificação da aula foi partilhada com a orientadora local, de quem ouvi preciosas sugestões e dicas preciosas, nomeadamente sobre a gestão do tempo e orientação clara dos alunos. Assim, numa primeira aula, apresentei aos alunos a proposta (cf. Anexo 5) e para as aulas seguintes,

*“solicitei que refletissem acerca de uma imagem que lhes fizesse lembrar o concelho onde vivem, Ermesinde. A reação dos alunos à proposta foi muito favorável já que ia de encontro aos seus interesses/motivações. De repente surgiram uma vaga de perguntas “- Pode ser ao nosso gosto pessoal?”; “- Existe alguma coisa que não podemos fotografar a partida?”; “- Podemos criar a nossa própria fotografia?”, e alguns começavam logo a imaginar, em voz alta, o que poderiam fazer. Genericamente aceitaram as minhas sugestões, analisaram e discutiram as normas da proposta assim como também iam contribuindo com sugestões para alguns colegas de turma. De seguida, a partir do registo fotográfico, começaram os estudos de representação - os alunos começaram a fazer esboços da imagem escolhida (cf. Anexo 6), e a selecionar os materiais que iriam utilizar na realização da mesma, usando especialmente grafite para criar vários estudos, para poderem idealizar e analisar melhor a construção do seu projeto. Ia percorrendo a sala e observando cada trabalho das alunas e apontando sugestões relativamente às dúvidas das alunas. Estas dúvidas prendiam-se com as técnicas que iriam utilizar como acrílicos e pasteis. Foi interessante reparar na grande variedade de trabalhos que iam surgindo (NT, 12 de maio de 2015)*

*Numa segunda parte, depois de alguns registos de estudo passaram à experimentação da técnica, as aulas seguintes foram dedicadas à realização e construção. Algumas alunas, neste momento, perceberam que provavelmente uma outra técnica funcionaria melhor de acordo com o seu trabalho, pelo que optaram pelo registo a aguarela e pastel de óleo (NT, 12 de maio de 2015).*

*Numa terceira parte, a maquete ou estudo da obra que iriam realizar estava pronta e cada aluno começou por descrever e apresentar à turma aquilo que iria fazer, dizendo como surgiu a ideia, como, porquê, e qual o conceito base do seu trabalho. Este momento foi marcado pela dinâmica da turma, com a apresentação daquilo que seria o seu trabalho, e os alunos estavam ansiosos e entusiasmados por pôr mãos à obra. Neste seguimento, os alunos tiveram oportunidade de criar registos fotográficos que fizeram, de forma autónoma em casa e explicitaram na aula e, a partir deles, começaram os estudos de representação assim como vários estudos em grafite, para poderem idealizar e analisar melhor a construção do seu projeto (NT, 12 de maio de 2015).*



*As aulas seguintes foram dedicadas à realização e construção a nível e a gosto pessoal, de acordo com o material ou técnica que cada aluno se identificasse mais (NT, 19 de maio de 2015).*

*A última aula foi dedicada a acertar os últimos pormenores do trabalho, incluindo uma apresentação para os colegas da turma relativamente aos trabalhos que criaram, usando conceitos e auto argumentando criticamente o seu trabalho. Nesta altura questioneei os alunos, efetuando críticas construtivas acerca dos trabalhos finais - por exemplo, alguns alunos não cumpriram a volumetria da forma (NT, 26 de maio de 2015).*

Naquela altura realizei as seguintes reflexões:

*“Iniciei a aula com um breve levantamento dos conhecimentos tácitos dos alunos sobre a representação gráfica de uma paisagem de memória significativa, tendo como ponto de partida a frase “uma paisagem qualquer é um estado de alma”, de Shanks (1921, p. 645). Posteriormente solicitei-lhes que explicassem o porquê da seleção da paisagem e o seu significado - pretendia que os alunos associassem a sua a cultura à imagem escolhida. Tinha em linha de conta que, tal como afirma Machado Pais (2003), os jovens nem sempre experienciam as mesmas coisas de forma semelhante: “Cada um tem o seu próprio percurso, individual, que varia consoante a especificidade do trajeto quotidiano, com as encruzilhadas com que se deparam e que estão diretamente relacionadas com a família, a classe e origem social, e até a mesmo, com os diferentes “mapas de significação” que cada um atribui para si próprio” (p.50). Ao mesmo tempo, procurava consciencializá-los acerca da emergência da paisagem na pintura e das influências culturais existentes na sua representação. Também procurei que lhe fossem atribuídos significados, através da seleção de uma imagem do quotidiano que lhe fosse familiar. (...) “os alunos dedicaram-se ao trabalho, também porque os deixei ser autónomos e não os preendi com regras, foram livres de escolherem a sua paisagem assim como de a representarem de acordo com a sua criatividade. Tudo correu bem e no fim foi aberta uma apresentação em que cada aluno falou sobre o seu trabalho e dos procedimentos adotados até chegar ao trabalho final. Também se discutiu o facto de serem paisagens do quotidiano que os alunos vêm sucessivamente, mas que costumavam passar, de certa forma, despercebidas e que nestas aulas foram exploradas de forma diferente, o que impeliu os alunos a olharem “com olhos de ver” a paisagem selecionada.(...) Procurei acompanhar os alunos neste processo, orientando os seus trabalhos e nesse processo fui também dando conta que algumas alunas fizeram a sua própria apreciação do trabalho e seguiram uma direção diferente – isso representa um dos princípios subjacentes à reflexividade preconizados por Vieira (1993, p.25), concretamente o princípio do enfoque no sujeito. (...) Pretende-se que as paisagens representadas pelos alunos sejam expostas na galeria “Espaço em Arte” em Ermesinde pelo que se incentivará toda a comunidade escolar a visitá-las e a preencher um breve questionário acerca*

*da exposição, com o intuito de aferir se a mesma foi perceptível aos olhos das gentes locais. Porém, a exposição acabou por ser montada e apresentada na dentro da escola tendo todos participado na sua montagem - a maioria dos alunos não tinha disponibilidade para se deslocarem à galeria e o tempo meteorológico também não era o melhor.” (NT, 26 de maio de 2015).*

Tal como supracitado, a Exposição acabou por ser apresentada dentro da Escola de Ermesinde, na biblioteca escolar, devido às más condições climáticas. Este é um dos inconvenientes que podem surgir quando as exposições são realizadas fora do espaço escolar. Pois, muitas vezes, estas deslocações implicam gastos com os transportes dos alunos e materiais.

### 3.3. A propósito da intervenção pedagógica: aprender a ser professora reflexiva

Relativamente à unidade de trabalho realizada e ao trabalho em torno do desenho considero que é fundamental estimular os alunos a verem os objetos de diferentes perspetivas, tal como a realidade envolvente, de modo a desenvolverem um espírito crítico perante o mundo, pois

“O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de perceção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001:3).

Tal como defendem Ramos *et al.* (2001) o desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói. Do meu ponto de vista, esta atividade reuniu as três áreas de exploração do Desenho: a perceção visual, a expressão gráfica e a comunicação. A perceção visual na medida em que se avaliaram as condicionantes biopsicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. A expressão gráfica pois tiveram que elaborar os desenhos de acordo com diversas perspetivas e a comunicação pois foram discutidos os respetivos planos de expressão e de conteúdo.

De igual modo, apesar de delinear, desde o início, as planificações das aulas assistidas, aprendi especialmente que, enquanto futura professora, não serei eu, exclusivamente, a ditar o desenrolar das aulas, mas sim em coparticipação dos alunos, pois por muito que a planificação inicial possa estar bem prevista, organizada e desenvolvida, a verdade é que é a dinâmica estabelecida nas aulas entre o professor e os

alunos, e os modos como estes (re)agem às propostas e processo de trabalho que acabam por ditar o decurso das aulas e das atividades, consoante o seu ritmo de trabalho, e para o qual nos devemos mostrar abertos e flexíveis. No mesmo sentido, entendo que a conclusão da aula com o registo oral por parte dos alunos sobre as tarefas efetuadas se revelou um momento muito produtivo em termos de desenvolvimento de espírito crítico por parte dos alunos, pois o próprio programa de Desenho apresenta como uma das principais finalidades desta disciplina o desenvolvimento de um espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados bem como a aquisição, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente.

Apesar da importância da afetividade, confiança, empatia e respeito entre professores e alunos para que se desenvolva a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa autónoma, Siqueira (2005) afirma que os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético do seu dever de professor. Segundo Freire (1997) ensinar exige segurança competência profissional e generosidade. A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. Tal como se afirma anteriormente, o professor seja detentor de um “reportório alargado de práticas de ensino informadas pela investigação, por uma aprendizagem profissional e pessoal contínuas (Hargreaves, 2004, p.54).

As reflexões produzidas durante as várias experiências vividas durante o estágio – das quais destaquei algumas das mais significativas -, foram importantes para me repensar enquanto futura professora e para repensar também o papel da Educação Visual na escola, na comunidade e na formação dos jovens. É em torno destas três dimensões que procuro, de seguida, nas considerações finais, “fechar o círculo” das aprendizagens significativas neste processo de me tornar uma professora reflexiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste Estágio procurei ter uma refletir criticamente sobre o percurso de formação vivido no estágio, com base nas minhas observações das aulas assistidas e das atividades realizadas.

Apercebi-me que ser um professor reflexivo é exigente, na medida em que implica estar sempre atento, ser um observador atento e ter sempre uma postura crítica. E esta última implica estudo e formação continuada.

Neste processo apercebi-me que o professor deve procurar sempre melhorar a sua prática letiva e, para tal, deve analisar criticamente a sua formação, a sua missão e aperfeiçoar as suas práticas. O trabalho dos professores ser o mais apelativo possível, com o objetivo último de promover nos alunos a consciência do mundo que os envolve e o seu papel no mesmo, pois só assim, os alunos se poderão assumir como indivíduos ativos, empreendedores e comprometidos na resolução dos problemas coletivos. Importa promover um ambiente de sala de aula em que os alunos assumam um papel ativo, crítico e interventivo, para que esta postura seja alargada a todas as facetas da sua vida social. No entanto, esta não é uma tarefa fácil, já que além das contrariedades, associadas ao comportamento/atitude dos alunos e aos imprevistos do quotidiano, a ação do professor é ainda limitada por diversos fatores externos como, por exemplo, os exames nacionais ou as atividades previstas no Plano Anual de Atividades (PAA) definido pelos professores de cada Departamento e grupo disciplinar.

Também tomei consciência de que os projetos fazem parte integrante de iniciativas importantes dentro da escola e visam complementar a formação do aluno, dando-lhe um conhecimento da diversidade cultural do nosso país e, consequentemente permite formar cidadãos críticos e criativos. A participação dos alunos em projetos e clubes de artes permite a aquisição de conhecimentos básicos, estudo de conteúdos referentes às artes e culturas onde manifestam a criatividade e recuperam os valores humanos. Tudo isto expande oportunidades de participação em atividades socioeducativas culturais. Mas isto só sucede se, de facto, as escolas promoverem projetos inovadores e flexíveis e não meramente reprodutores dos anos anteriores. Se os professores e a escola não se apresentar como inovadora, os alunos também não poderão ser inovadores. Torna-se premente alterar estas práticas, atendendo de facto ao que se preconiza para o ensino das artes visuais: envolver os alunos nas propostas,

contribuindo com as suas ideias e opiniões e procurando ir mais além, fazer mais e melhor.

Uma das estratégias que utilizei, e que considero que podem contribuir para esta realidade, são as visitas de estudo a museus, galerias. De facto, tudo o que se aprende através do contato com os objetos autênticos é absorvido mais facilmente, de forma mais entusiasmada e recordado durante um maior período temporal lembrado por muito tempo, promovendo a vontade de saber mais. Além disso, estas proporcionam um clima de aprendizagem mais informal, proporcionando experiências de aprendizagem da vida real.

Os processos de reflexividade nas artes visuais assumem particular relevo, na medida em que a Educação Visual arroga um papel de determinante na escola, uma vez que educar para a arte pode proporcionar processos criativos de construção e desconstrução de ideias presentes no dia-a-dia. Esta disciplina permite aos alunos despertar para a prática criativa e, simultaneamente aprender a captar, de acordo com perspetivas várias, o mundo envolvente. Por outro lado, permite-lhes criar uma identidade própria e autonomia para desenvolverem projetos artísticos.

O ensino das artes visuais apresenta um grande potencial transformador, no sentido de incutir nos cidadãos um espírito crítico, autónomo e capazes de compreenderem e agirem sobre o mundo que os rodeia, novas gerações com alunos criativos e inventivos. Durante a educação e formação de jovens alunos é importante que eles desenvolvam um sentido crítico de modo a identificarem problemas e encontrar possibilidades de os transformar. É relevante deixá-los influenciar-se por outras culturas partilhando expressões de outro. Importa que descubram as suas potencialidades e que explorem o máximo possível na disciplina de Educação Visual. Em pleno século XXI, os alunos devem apreender informações que contribuam para sua inserção no mundo globalizado, de modo a poderem fazer face às incertezas geradas pelas mudanças que vão tendo lugar de forma ocorrem de forma acelerada. Desta feita, importa dar voz aos alunos, ouvir as suas opiniões, as suas ideias, discuti-las. Importa que os alunos tenham um papel ativo e uma atitude crítica antes, durante e depois da conclusão dos vários projetos e atividades em que vão participando.

Por tudo isto acredito que a reflexão interiorizada que constitui este Relatório me permitiu ganhar uma nova consciência das situações que foram ocorrendo ao longo do estágio, procurando encontrar estratégias de melhoria continuadas na altura e futuramente. Neste estágio aprendi também que ser professora não é uma mera

profissão. É uma resposta à sociedade para orientar e apoiar a formação e educação das gerações futuras. Durante o período em que lecionei foi necessário também assumir um papel de responsabilidade, transmitindo aos alunos um bem-estar, equilíbrio, confiança, e sobretudo uma boa capacidade relacional.

Uma das etapas na vida de um estudante universitário é o estágio, momento importante para a formação profissional do aluno, pois é nele que são colocados em prática os conhecimentos teóricos e práticos. Na minha opinião, o estágio é uma fase marcada por um grande crescimento e amadurecimento. Neste estágio tive a oportunidade de, enquanto professora estagiária, lidar com um ambiente profissional positivo que me colocou em contato com as diferentes realidades sociais, económicas e culturais proporcionando-me vivências que me permitiram desenvolver uma consciência crítica e a capacidade de compreender a realidade e interferir sobre ela. No entanto, se iniciasse o estágio novamente, agora, talvez fizesse algo diferente, como preparar mais aulas com eles e não apenas um, dois ou três dias.

Há um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente. Cada vez mais a escola precisa de profissionais competentes, preparados para lidar com situações novas e para tomar decisões adequadas, baseadas em conhecimentos técnicos e em experiências. O estágio torna-se importante pois o trabalho intelectual não se transforma em prática por si só e a prática não substitui o conhecimento. Pela minha própria personalidade continuo a procurar sempre um constante aperfeiçoamento pessoal e profissional e, para isso, continuo a querer estudar de modo a tornar-me cada vez mais autónoma.

## EPÍLOGO

No Estágio tive a sorte de poder lecionar aulas de Desenho. Para mim desenhar sempre foi um refúgio. Acalma-me. Não consigo passar um dia sem desenhar, seja o que for, tudo o que está ao meu redor me chama atenção. Quem desenha repara no espaço envolvente em pormenores que a outras pessoas passam completamente despercebidos, é uma paixão, a minha paixão.

O primeiro desenho que fiz durante o Estágio foi o retrato geral da turma. Foi a minha primeira turma, um rascunho muito rápido de todos os alunos que estavam presentes, pelo menos a minha perspetiva deles. O objetivo das minhas aulas não era tornar os meus alunos os melhores desenhadores do mundo, mas sim conseguir que se tornassem no “adulto que sonham ser” e que ainda independentemente do que quer que venham a ser profissionalmente que continuem a desenhar pois uma coisa não invalida a outra. Desenhar ajuda a concentração. Ajuda-nos a saber estar sozinhos connosco, a organizar ideias e pensamentos abstratos. A ver em vez de olhar. Isto parece-me útil para qualquer profissional. Considero que a necessidade de desenhar nasce connosco, assim com cantar ou dançar. É uma urgência, uma vontade inata que nasce com determinados indivíduos. Desenhar sem preconceitos (...) foi o que frisei sempre aos meus alunos- sem pré-conceitos- torna-se um conselho simples, um conselho que também me deram a mim quando tinha a idade deles. Para mim o mais eficaz para quem quer desenhar. (...) Durante as aulas ~~em~~ que lecionei trabalhei com eles a paisagem através da fotografia de desenho em forma de esboço. Cada um trouxe uma imagem diferente que por si só já tornou-se num desenho único mesmo que eles tivessem a mesma imagem fotográfica os desenhos seriam todos diferentes, porque todos eles também o eram. E o mais engraçado de analisar foi que nenhum desenho do trabalho que lhes pedi estava “errado” porque não existe um desenho “errado” assim como um desenho correto. Todos aqueles rascunhos que eles realizaram foi a própria visão de cada um, um filtro do cérebro e mão. Posso dizer então que o desenho é a visão, a visão que cada um tem- outros olhos, outro cérebro, outra mão.

Para mim, o resultado destas aulas, foi muito gratificante foram as primeiras aulas que lecionei, as primeiras em que estive totalmente sozinha com os alunos. Fizaram-me voltar atrás no tempo e lembrar-me quando estava no lugar deles, as dúvidas que sentia, misturada com a excitação, a imaginação a fluir, um turbilhão de ideias a surgir ao mesmo tempo. Penso que correu tudo bem - os alunos foram de encontro ao que era proposto. Foi uma

experiência marcante: poder estar em contato com os alunos e poder transmitir algum do meu conhecimento, procurando abrir novas perspectivas de aprendizagem através do ensino das técnicas, materiais e mais que isso, incitando sempre a que tivessem um olhar crítico sobre as paisagens representadas, que procurassem novas perspectivas e formas de olhar o mundo envolvente, que prestassem atenção ao mundo que os rodeia. Chegar a casa e investigar mais sobre o tema em estudo para estar mais informada e responder mais eficazmente às dúvidas dos alunos.

Neste Estágio aprendi que ser professor não é uma mera profissão. É uma vocação, é uma resposta a sociedade para orientar e apoiar a formação e educação das gerações futuras. Foram dias, semanas e meses a acompanhar e a conhecer alunos pela primeira vez que foi sem dúvida uma tarefa aliciante e comprometedora. Sentí-me sobretudo leve muito leve, pois senti que tudo o que eu imaginava ser antes se tornou no verdadeiro depois, era esta a minha vocação, ser professora. Ensinei, aprendi, formei, eduquei, apoiéi, comuniquéi mas acima de tudo fui em própria. Gostava de poder ter lecionado mais aulas sozinha com eles. Mas todo o tempo de Estágio foi gratificante, voltaria a repetir a experiência naquela escola, com aqueles “colegas” professores e sobretudo com aqueles alunos que nunca mais vou esquecer. Tudo foi positivo, tudo foi compensador. (...) A esperança para o futuro mantém-se, pois fui ensinada a nunca desistir dos meus sonhos e que, se insistirmos haveremos sempre por conseguir.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (org.) (2000) *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, Alcinda Margarida Casimiro e RODRIGUES, David António (2006) A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In Rodrigues, (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (pp.17-43). Cruz Quebrada: FMH. Vol.1.
- ANDRADE, Isabel Cristina Feijó (2013) Inteireza do ser, transdisciplinaridade e autoformação: a relevância da dimensão existencial, experiencial e didática na formação docente. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp.2137 – 2158). Braga: Universidade do Minho.
- ARENDT, Richard (1995) *Aprender a ensinar*. Portugal. Editora McGraw-Hill.
- ARNHEIM, Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós: Barcelona.
- ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL. APECV (2015) Construções sobre os Programas das Artes Visuais. CONSTRUÇÕES SOBRE OS PROGRAMAS. Consultado em 16 de abril de 2015 em <http://www.apecv.pt/pareceres/textosemcontrucao.pdf>.
- ATKIN, Julia (1999) *Thinking: Critical for Learning*. Paper presented at the 5th International Conference on Thinking Exploring Human Potential. James Cook University of North Queensland Townsville, Australia.
- BARROSO, João (2003) Fatores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva. In Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspetivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony e LASCH, Scott (1997) *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP.

- BELLONI, Maria Luiza (1998) Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação e Sociedade*, 19(65). Consultado em 11 de agosto de 2015 em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000400005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005).
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BONI, Paulo César e ACORSI, André Reinaldo (2006). *A margem de interpretação e a geração de sentido no fotojornalismo*. Consultado em 22 de novembro de 2015 em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view/4629/4355>.
- BURGESS, Robert (2001) *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- CAETANO, Ana (2011) Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66,157-174.
- CARVALHO, Arlena (2013) Recursos da arte e processo de criação: reorientação do processo de ensino-aprendizagem. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp.2490 – 2504.
- CHARLOT, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje*. São Paulo: Artmed.
- COLL, César, MARTIN, Elena e ZABALA, Antoni (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas prespectivas para a acção pedagógica*. Porto: Asa.
- DEWEY, John (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- DIAS, Rafaela Cyrino Peralva (2005). Modernidade e Identidade. Resenha. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 80- 81.

- EURIDYCE (2009). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FERNANDES, Domingos (2006). A Universidade perante os desafios da educação escolar e da formação de professores. *Revista de Educação Pública*, 15(28),11-28.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- FREIRE, Sofia (2008). *Um olhar sobre a Inclusão*. *Revista da Educação*, 16(1):5-20.
- FREEDMAN, Kerry e STUHR, Patricia (2004). Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education. in *Handbook of Research and Policy in Art Education*. EISNER, Elliot e DAY, Michael (edited by). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GIDDENS, Anthony (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late-modern age*. Cambridge: Polity Press.
- GIDDENS, Anthony e PIERSON Christopher (2000). *Conversas com Anthony Giddens: o sentido da modernidade*. Rio de Janeiro: FGV.
- GOMEZ, Rodríguez, FLORES, Gil., JIMENÉZ, García (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- HARGREAVES, Andy (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- LUVIZOTTO, Caroline Kraus (2013). A Racionalização das Tradições na Modernidade: o Diálogo Entre Anthony Giddens e Jürgen Habermas. *Trans/Form/Ação, Marília*, 36:245-258. Edição Especial.
- MELO, Maria do Céu (2001) À procura de novas polifonias. Reflexão sobre alguns princípios para uma educação artística no Ensino Básico. In *Congresso Ibérico de Educação Artística: A casa dos espíritos. Associação dos Professores de Expressão e Comunicação Visual*. Maia: Instituto Superior de Tecnologia.

- MELO, Maria do Céu (2003). As expressões artísticas na formação dos professores de Inglês e de História: pressupostos de um estudo de caso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* 8, 10(7), pp. 1214-1226.
- MELO, Maria do Céu (2005). O Pensar e o Fazer Artísticos na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), pp.96-116.
- MORGADO, José (2010) Educação Inclusiva – é preciso insistir. *Educação Inclusiva*,1(2),24-25.
- NÓVOA, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.. 13-33.
- NÓVOA, António (1995). *O passado e o presente dos professores*, in Nóvoa, A (Ed.). *Profissão professor* (pp. 13-31). Porto: Porto Editora.
- PACHECO José e PESTANA, Tânia (2014) Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. *Educação*, 37(1), 24-32.
- PAIS, MACHADO, José (2003) *Culturas juvenis*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio (1992) O pensamento prático do professor: A formação profissional do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa António (coord.) *Os professores e a sua formação* (pp. 95-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PERRENOUD, Philippe (2004) Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.
- PERRENOUD, PHILIPPE (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- RAMOS, A (Coord.), QUEIROZ, J., BARROS, S. & REIS, V. (2001). *Desenho A 10º ano. Curso Científico-humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.

- RANCIÈRE, Jacques (2010) *O espectador emancipado*. Portugal: Orfeu Negro.
- RIBEIRO, Ilda da Purificação Freire (2011) *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Tese de Doutoramento.
- SCHÖN, Donald (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: JosseyBass.
- SERRANO, Gloria Pérez (2004) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- SIQUEIRA, Denise (2005). *Relação professor-aluno: uma revisão crítica*. Publicação: Revista Integração. Universidade São Judas Tadeu. Ano IX(33), maio 2003, p.1.
- SHANKS, Lewis Piaget (1921) Henri-Frederic Amiel. *The Open Court*, 786. Consultado em 19 de abril de 2015 em <http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3562&context=ocj>
- SONTAG, Susan (1986). *Ensaaios sobre Fotografia*. Lisboa, Dom Quixote.
- SULLIVAN, Susan e GLANZ, Jeffrey (2000) *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- TAGGART, Geoff, WHITBY, Karen e SHARP, Caroline (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final report* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). Londres: Qualifications and Curriculum Authority.
- TORRES, Leonor Lima (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, pp. 91-109.
- TORRES, Leonor Lima e Palhares, José Augusto (2014) *Entre Mais e Melhor Escola em Democracia. Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

- UNESCO (2005) *Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação Ciências e Cultura.
- UNESCO (2006) *Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. (C. N. UNESCO, Ed.) Lisboa, Portugal: UNESCO.
- VIEIRA, Flávia (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VIEIRA, Flávia e MOREIRA Maria Alfredo Moreira (2011) Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do conselho científico para a avaliação de professores (CCAP)*, pp. 1-73. Lisboa: Ministério da Educação.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 – Composição das turmas por sexo e idades**

---

### **12º - Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais**

| <b>Turma 12º ano</b> | <b>IDADES</b> |           |           |           |              |
|----------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| <b>SEXO</b>          | <b>16</b>     | <b>17</b> | <b>18</b> | <b>19</b> | <b>Total</b> |
| <b>RAPARIGAS</b>     | 2             | 13        | 4         |           | <b>19</b>    |
| <b>RAPAZES</b>       |               | 2         | 2         | 1         | <b>5</b>     |
| <b>TOTAL</b>         |               |           |           |           | <b>24</b>    |

### **Turma 11º TV - Curso profissional de Técnico de Vitrinismo**

| <b>Turma 11º ano</b> | <b>IDADES</b> |           |           |           |           |           |              |
|----------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| <b>SEXO</b>          | <b>15</b>     | <b>16</b> | <b>17</b> | <b>18</b> | <b>19</b> | <b>20</b> | <b>Total</b> |
| <b>RAPARIGAS</b>     | 2             |           | 2         | 4         |           |           | <b>8</b>     |
| <b>RAPAZES</b>       |               | 4         | 3         | 4         | 1         | 1         | <b>13</b>    |
| <b>TOTAL</b>         |               |           |           |           |           |           | <b>21</b>    |



## ANEXO 2 – Proposta de Atividades (2014/2015) – Visita à Galeria AP'ARTE

| ESCOLA INTERVENIENTE: Escola Secundária de Ermesinde. |            |  |
|---|------------|--|
| PROJETO EDUCATIVO                                     | VETOR (ES) | Promover o sucesso educativo; Assumir a escola como um polo de cultura, socialização e formação; Gerar condições de realização profissional. |
|   | METAS      | Aumentar o sucesso educativo, a assiduidade e diminuir o abandono escolar.   |
| Dinamizadores   |            | Andreia Vieira (prof. estagiária) do Grupo de Artes Visuais  |
| Cooperantes/Intervenientes / Participantes            |            | Augusta Medeiros, Arminda Garrido, Andreia Vieira (prof. estagiária) e alunos do 12º do Curso de Artes.                                      |
| Níveis de Ensino /Turmas/Disciplinas                  |            | Ensino Secundário, 12ºH do Curso de Artes. Disciplinas envolvidas: Desenho A e Oficina de Artes  |

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS  | ATIVIDADES PREVISTAS  | CALENDARIO          | RECURSOS MATERIAIS | ORÇAMENTO         | INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO |
|--|---|---------------------|--------------------|-------------------|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar conteúdos programáticos das disciplinas de Artes.</li> <li>• Despertar a curiosidade, conhecimento e poder crítico.</li> <li>• Possibilitar o contacto dos alunos com o meio das Artes, no âmbito da produção, consumo e comunicação.</li> <li>• Proporcionar aos alunos o diálogo sobre o universo das “Artes Plásticas” com um galerista e artistas</li> </ul> | Visita à Galeria “Um Mundo AP'ARTE”, onde se encontram obras dos artistas mais carismáticos do séc. XX. | 17 de abril (manhã) | Autocarro          | Pago pelos alunos | Relatório.                |

\*Caso se justifique poderá anexar qualquer outro material de referência

Data de entrega: \_\_\_\_\_

A Professora responsável: Augusta Medeiros (Coordenadora do Departamento de Expressões)

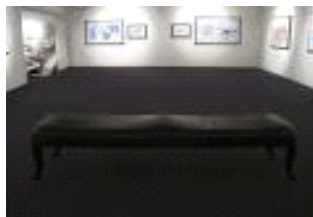
Data de Aprovação: \_\_\_\_\_

Conselho Pedagógico e/ou Diretor: \_\_\_\_\_

### **ANEXO 3 – Folheto Informativo “Visita à Galeria AP’ARTE (17 de abril)”**

---

#### **Exposição Um Mundo AP’ARTE**



ARCHIPENKO ANDRÉ LHOTE ANDRÉ MASSON  
ANDY WARHOL ANTONI TÀPIES ANTONIO  
SAURA ARMAN ARPAD SZENES FERNAND  
LÉGER JEAN METZINGER JOAN MIRÓ KAREL  
APPEL LUCIO FONTANA MANOLO VALDÉS PAULA REGO PABLO PICASSO  
SALVADOR DALÍ SUZANNE VALADON VIEIRA DA SILVA A AP’ARTE

A Galeria – Arte Contemporânea faz cinco anos. Este projeto surgiu da vontade de criar um espaço de promoção de jovens artistas emergentes a par da apresentação de artistas consagrados no âmbito da Arte Contemporânea. O passar do tempo, o envolvimento e a paixão pela Arte Contemporânea, a par da paixão pela cidade do Porto leva-nos a sonhar mais alto e a querer que este espaço se torne uma referência na nossa cidade cada vez mais cosmopolita. Para prestar uma homenagem à cidade do Porto e à Arte Contemporânea decidimos na AP’ARTE, no nosso quinto aniversário, oferecer aos portuenses e a todos os que nos visitam, a possibilidade de contemplar numa só exposição alguns dos artistas mais carismáticos do século XX.

**Escola Secundária de Ermesinde AEE**

**Relatório da Visita à Galeria AP'ARTE (17 de abril)**

Efetua o relatório síntese da visita de estudo. De seguida, apresentam-se algumas questões que podem orientar o mesmo.

- Foi a primeira vez que estiveste numa galeria de artes?
- Refere o nome de alguns artistas contemporâneos que recordes da exposição.
- Já estavas familiarizado com alguns dos quadros patentes na exposição? Se sim, como?
- Qual foi a obra que te chamou mais a atenção? Porquê?
- Com qual dos artistas te identificaste mais e porquê?
- Houve alguma obra com a qual não te identificaste? Porquê?
- Consideras que esta visita de estudo foi útil para as tuas aprofundar os teus conhecimentos? Em que medida?
- O que consideraste mais importante na exposição?

## **ANEXO 5 – Planificação da Aula “A Paisagem”**

---

Na aula que me proponho lecionar, na turma de Artes, com a duração de cerca de 3 horas (3 aulas) entre os dias 12 e 26 de maio, pretendo promover um papel ativo dos alunos, de modo a que estes se sintam responsáveis pelo seu processo de ensino/aprendizagem.

Assim, pretende-se que os alunos elaborem uma paisagem, representativa do meio envolvente. Esta atividade foi pensada em função dos conteúdos definidos no programa da disciplina, no sentido ir de encontro ao exame nacional de Desenho. A unidade de trabalho “Paisagem” será implementada em três aulas de 45 minutos. Assim, na aula anterior explicitarei aos alunos o que pretendo para as aulas seguintes e solicitarei que reflitam acerca de uma imagem que lhes faça o concelho onde vivem “Ermesinde”. Neste sentido, procurarei consciencializá-los acerca da emergência da paisagem na pintura e as influências culturais existentes na sua representação.

Os objetivos serão: sensibilizar para utilização de meios atuantes riscadores, tais como grafite, lápis de cor, pastel, entre outros; sensibilizar para as diferentes potencialidades da técnica da aguarela; aprofundar modos de registo (traço e mancha); aprofundar o estudo de formas naturais; aprofundar o estudo de contextos e ambientes; aprofundar o estudo dos efeitos de cor; sensibilizar para a ação do observador (interpretação e memória); conhecer a história da paisagem na pintura; analisar criticamente a emergência da representação da paisagem como forma de promover zonas turísticas e a construção burguesa do olhar para a natureza; desenvolver a sensibilidade estética, assente no conhecimento de obras de arte; sensibilizar para as diferenças culturais na representação da paisagem; desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros, de acordo com o Programa de Desenho A – unidade didática “Paisagem”.

Iniciarei a aula com um breve levantamento dos conhecimentos tácitos dos alunos sobre a representação gráfica de uma paisagem de memória significativa, tendo como ponto de partida a frase “uma paisagem qualquer é um estado de alma”, de Shanks (1921, p. 645). Posteriormente será solicitado aos alunos que expliquem o porquê da seleção da paisagem e o seu significado. Pretende-se assim que os alunos associem a sua a cultura à imagem escolhida.

De seguida, os alunos deverão começar a fazer esboços da imagem escolhida e a selecionar os materiais que irão utilizar na realização da mesma. Procurarei acompanhar os alunos neste processo, orientando sempre os seus trabalhos. Pretende-se que as paisagens representadas pelos alunos sejam expostas na galeria “Espaço em Arte” em Ermesinde e incentivaremos toda a comunidade escolar a visitá-las e a preencher um breve questionário acerca da exposição, com o intuito de aferir se a mesma foi perceptível aos olhos das gentes locais.

## ANEXO 6 – Esboços das imagens elaboradas pelos alunos na aula “A PAISAGEM”

---

